

Universidad Del Norte
Instituto De Estudios En Educación IESE
Maestría en Educación con Énfasis en Infancia

ACERCAMIENTO A UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA
“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS” CON DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN
Y PRIMERO DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA

Por:

Natalia Fernández Oviedo

Yinays Gómez Sobrino

Vanessa Navarro Angarita

Universidad Del Norte
Instituto De Estudios En Educación -IESE-
Maestría en Educación con Énfasis en Infancia

**ACERCAMIENTO A UNA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA:
“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS” CON DOCENTES DEL GRADO TRANSICIÓN
Y PRIMERO DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA**

Presentado por

Natalia Fernández Oviedo

Yinays Gómez Sobrino

Vanessa Navarro Angarita

Tutora

Dra. Mónica Borjas

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de
MAGISTER EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN INFANCIA**

Barranquilla, Colombia

2015

Tabla de Contenido

1. Título	4
2. Introducción.....	4
3. ¿Qué experiencia se sistematizó? ¿Cuál fue el problema que la animó?	6
4. ¿En que estudios nos basamos para organizar nuestra propuesta de sistematización?	12
5. ¿Sistematizar? ¿Práctica Pedagógica? ¿Diálogo?: ¿Cómo se orienta el proceso, desde lo teórico?	22
6. ¿Por qué y para qué hicimos la sistematización?	38
7. ¿Cómo se sistematizó la experiencia?	41
7.1. Antes de la sistematización	44
7.2. La sistematización propiamente dicha.....	46
8. ¿Qué ocurrió en la experiencia sistematizada y por qué?.....	50
8.1. La génesis de la Experiencia.....	56
8.2. El periodo de la persistencia: Tomando impulso	70
8.3. Final de la experiencia	97
9. Las Lecciones Aprendidas.....	110
10. Referentes Bibliográficos	121
11. Anexos	139

1. Título

Acercamiento a una Sistematización de la experiencia: “Diálogos pedagógicos”
con docentes del grado transición y primero del Distrito de Barranquilla

2. Introducción

El presente escrito es el producto de la experiencia desarrollada en el marco de formación investigativa como Maestranter en Educación con énfasis en Educación Infantil de la Universidad del Norte.

En este sentido, este documento contiene cada uno de los elementos del trabajo investigativo desarrollado a través de la sistematización de la experiencia: Diálogos Pedagógicos. Tales elementos se organizan en capítulos, los cuales fueron titulados a manera de interrogantes, dando cuenta de la descripción del problema de investigación, su justificación, los objetivos generales y específicos, el marco de referencia con antecedentes y marco teórico.

Es importante mencionar que el marco de referencia en el que se basa esta investigación contiene apartados relacionados con la conceptualización del término Sistematización, las orientaciones teóricas de este proceso y la comprensión del concepto de Práctica Pedagógica, pues este fue el tema abordado durante la

experiencia sistematizada, que además fue desarrollada bajo la modalidad de Diálogo pedagógico, el cual permitió develar los sentires y decires de los docentes sobre su quehacer educativo.

Finalmente, se encuentra aquí plasmada la propuesta metodológica basada en la Sistematización de Experiencias Pedagógicas propuesta por Oscar Jara (2012), así como los hallazgos encontrados en función de los objetivos de investigación y las lecciones aprendidas durante el proceso.

**Acercamiento a una Sistematización de la Experiencia: “Diálogos
Pedagógicos” con Docentes del Grado Transición y Primero del Distrito de
Barranquilla**

3. ¿Sobre qué experiencia se hizo el acercamiento a la sistematización? ¿Cuál fue el problema que la animó?

La educación es un proceso que permea toda la sociedad y su cultura. Cualificar y mejorar este proceso hace parte de la responsabilidad continua de quienes laboramos en este campo. Así pues, reconstruir una experiencia pedagógica basada en el Diálogo es nuestra principal motivación para interpretar los decires y sentires de la práctica docente y así promover procesos de reflexión.

Como grupo a cargo de este proyecto, nos enfocamos en una población específica y es la primera infancia; a partir de allí, lo que nacen son interrogantes acerca de las falencias que se evidencian constantemente en la educación infantil: ¿Cuántas veces hemos visto grandes diferencias entre teoría y práctica educativa?, al estudiar alguna rama de la educación: ¿no es fácil notar diferencias entre lo estudiado en un libro y lo que se evidencia día a día en los salones de clase?. Cuando se habla de la educación de la primera infancia ¿Cuáles son estas diferencias y cómo podemos hacer para que la práctica sea más coherente con la teoría?

Debido a esto, velar por el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas entre cero y seis años de edad, es un compromiso que asumimos los diferentes actores de la sociedad (familia, medios, escuela, etc.) desde el rol de corresponsables y garantes

de derechos de esta franja poblacional; compromiso en el cual hacen énfasis las teorías, regulaciones legales y trabajos pedagógicos.

Así pues, como investigadores educativos, nuestros referentes son la Ley General de Educación 115 del Ministerio de Educación (MEN, 1994); los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar (MEN, 2007) ; la Guía Operativa para la prestación de servicio integral a la primera infancia (MEN, 2010); el documento # 13 “Aprender y jugar” (MEN, 2009), entre otros.

La realidad diaria en las aulas, permite darnos cuenta del contraste entre la praxis y las disposiciones legales; entre el discurso y la práctica. En coherencia con lo anterior, lo adecuado es buscar en las diferentes obras, trabajos y propuestas, aquellos principios y teorías que lleven nuestro estudio en un sentido amplio y crítico, para lo cual empezamos con el aspecto base del problema investigativo del presente trabajo: la desarticulación entre práctica y teoría.

Pabón (1999), afirma que “en la práctica educativa no se analizan las concepciones implícitas en ella y la naturaleza de los problemas concretos que habitualmente se nos presentan” (Pag. 13). En esta misma línea, Álvarez (2012), manifiesta que “con frecuencia se ignoran la una a la otra (teoría y práctica), siendo este quiebre una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Pag. 395). En este punto, vale analizar cuál es la posible causa de esta incoherencia. En la búsqueda de razones, a través de las revisiones bibliográficas y socializaciones como equipo de trabajo, concluimos que esta desarticulación teórico-

práctica cobra vida, probablemente, por la escasa reflexión que hacen los docentes frente a su propio quehacer.

En la búsqueda bibliográfica realizada sobre la desarticulación de la teoría y práctica, por ejemplo, encontramos que en un estudio realizado en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, durante el año 2011, se concluyó que existen factores relacionados con la poca reflexión de los docentes frente a su práctica educativa entre los cuales se mencionan: la falta de tiempo para el diseño de nuevas experiencias; la falta de espacios adecuados para compartir experiencias y para repensar sobre su quehacer pedagógico; el desinterés del cuerpo docente por generar estos espacios, siendo esta última la causante de las anteriores en este estudio.

A la desarticulación entre teoría y práctica que enuncia Álvarez (2012) y la escasa reflexión sobre los procesos educativos, se le suma la falta de espacios colectivos formales de reflexión que realizan los docentes en el plano del mejoramiento de su práctica pedagógica. En este sentido son pocas las evidencias encontradas, hasta el momento. Según Ramírez (2012), el hecho que existan pocos espacios para expresión de los docentes, los limita para que estos compartan y repliquen experiencias significativas.

Entonces, al encontrar que una de las falencias principales es la falta de espacios para generar reflexiones entre docentes, resultó necesario generar estos ambientes, como respuesta al problema de investigación: debe tenerse en cuenta que un docente realmente competente, apoya y enriquece su práctica con procesos de reflexión

documentados y fundamentados en el análisis de la realidad y en los referentes teóricos que sustentan su quehacer (Roget y Gómez, 2014).

Así pues, ha nacido en la ciudad de Barranquilla, la experiencia de ***Diálogos Pedagógicos***, como un espacio para la reflexión docente, con la posibilidad de reconstruir las experiencias pedagógicas, para comprenderlas, para re-significarlas, lo que constituye una de nuestras motivaciones. Ahora bien ¿Por qué la idea de esta sistematización? Porque hemos identificado que se requiere dejar evidencias del proceso vivido, para interpretar su realidad en contexto a través de aprendizajes, reflexiones y aspectos por mejorar.

Diálogos Pedagógicos se constituye en la primera comunidad de aprendizaje de docentes, formalmente constituida en el Distrito. En ella participan, especialmente docentes de los grados transición y primero de básica primaria, que reflexionan sobre los propósitos de la educación inicial y sobre el quehacer del maestro de educación infantil. Esta iniciativa fue generada desde el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte con el apoyo de la Secretaría de Educación de Barranquilla, con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza que se orientan para la infancia, especialmente aquellos procesos que pueden ser transformados a través de la reflexión de los docentes, en torno a su práctica pedagógica, teniendo en cuenta que esto contribuye a: no generar prácticas meramente impulsivas y rutinarias, permite dirigir y redirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo con las metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes, permite saber qué queremos lograr cuando actuamos (Zeichner & Listón, 1996).

Sacristán (1995) afirma que un docente que reflexiona sobre su práctica es capaz de superar técnicas y tiene la posibilidad de enfrentarse a situaciones complicadas e inestables para generar hipótesis de trabajos que faciliten o lleven a dar respuestas (pág. 412). En este sentido, la reflexión de nuestra práctica es similar a ponernos frente a un espejo que nos lleva a observar con detalle y ser conscientes de cada uno de nuestras concepciones, paradigmas, intereses, de nuestras actuaciones, entre otros aspectos, siendo capaces de cambiar este reflejo hasta mejorarlo para obtener nuevos aprendizajes, a través de la reflexión.

En el contexto de la experiencia de Diálogos Pedagógicos, se comparten discursos, sentidos, inquietudes, necesidades, fortalezas y sentires frente a su quehacer. Sin lugar a dudas estos espacios son un elemento dinamizador que permiten comprender mejor la razón de ser de las prácticas de los docentes, por lo que resulta importante sistematizarla.

Los problemas entre teoría y práctica docente, enfocados en la educación para la primera infancia, nos llevaron a plantearnos que una de las causas fundamentales es la escasez de espacios de reflexión en que los maestros puedan autoevaluar su labor. Por ello se creó Diálogos Pedagógicos como un escenario que supla tal necesidad; pero, para poder sistematizar esta experiencia, es necesario subrayar lo que vamos a organizar, los aspectos importantes de la experiencia, así pues, surge como guía de la sistematización el siguiente interrogante:

¿Cuáles son los decires y sentires evidenciados en el discurso de los docentes del grado transición y primero en el contexto de la experiencia reflexiva de Diálogos Pedagógicos frente a su práctica pedagógica?

4. ¿En que estudios nos basamos para organizar nuestra propuesta?

Para llevar a cabo la labor de ordenar nociones cualitativas de la experiencia, testimonios, opiniones y demás análisis hechos por los docentes, fue fundamental revisar estudios anteriores que correspondieran con nuestra tarea. Fue así como conocimos que la sistematización de experiencias tiene su más antiguo referente en la década de los 80 con el movimiento de educación popular, en el que algunas organizaciones involucradas en este movimiento inician una cruzada alrededor de la resignificación de las historias de vida y las experiencias de las comunidades. Se profundiza entonces en la conceptualización e implementación de sistematización de experiencias que se desarrollaban, especialmente en los programas de educación popular de la época. Algunas de las organizaciones pioneras en el contexto de la sistematización de experiencias fueron:

El Centro de Estudios del Tercero Mundo de México (CEESTEM), el Centro de Estudios de la Educación (CIDE), FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales), la Red ALFORJA (Centroamérica), el CELATS (Centro Latinoamericano de Trabajo Social, Perú) o el CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina) (Verger, 2007. Pág. 2).

Posterior a esta época, la sistematización entra en una etapa de abandono en la que se tecnifica el sistema educativo y se deja de lado el proceso de sistematización como oportunidad de reflexión crítica. Según Mejía (1999) en medio de la crisis de la sistematización en la década de los 90, surge un pequeño grupo conformado por educadores sociales de Latinoamérica y otras organizaciones como la Red Alforja, quienes estaban interesados en devolver un poco de protagonismo a los profesionales

de la intervención social y desarrollar una tarea más comprometida con la transformación de la realidad que rescata la sistematización como medio de transformación en la educación popular, como un medio para hacer pedagogía en movimientos sociales de la época. Este objetivo de la sistematización es el que se mantiene hoy día, pues con ella se busca transformar las realidades socio-educativas.

Ahora bien, en la revisión de antecedentes realizada hasta el momento, hemos encontrado pocas evidencias de sistematización de experiencias pedagógicas. En el siguiente cuadro, registramos los hallazgos:

Nacionales		
Nombre de la sistematización	Fecha/Lugar/Autores	Propósito
Expedición Pedagógica Nacional	Universidad Pedagógica Nacional (2000). Colombia	Sistematizar la experiencia de expedición pedagógica, en la que se visitó a todas las escuelas del país.
Haciendo Memoria de las Redes Sociales de Apoyo (RSA)	Ministerio de La protección Social (2004-2008)	Sistematizar la experiencia del programa de Redes Sociales de Apoyo, pertenecientes al Programa de Promoción de Derechos y Redes Constructoras de Paz.

“Organizaciones Populares, Identidad Local, y ciudadanía en Bogotá, DC”	Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias (2000). Colombia	Sistematizar la experiencia de organizaciones sociales que buscaban recuperar su identidad local.
La sistematización de las prácticas pedagógicas: un camino hacia la autonomía	Red Colombiana de lenguaje. Bogotá – Colombia (2010)	Sistematizar la experiencia de Investigación del grupo Semillando de la Red de Transformación de la Formación Docente en Lenguaje del Nodo Centro de la Red Colombiana de Lenguaje.
Sistematización de la experiencia Núcleo de Desarrollo Educativo Comuna Uno – Santiago de Cali – Colombia	El Comité Pedagógico y Comisión Vida, Justicia y Paz (CVJP) de la Arquidiócesis de Cali, la Fundación Casa de la Paz y el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús. Núcleo Comuna Uno, Secretaría de Educación Municipal de Santiago	-Recopilar datos, organizar la información, socialización y validación de los aprendizajes de la experiencia Núcleo de Desarrollo Educativo Comuna Uno – Santiago de Cali – Colombia

	de Cali- 2010	
--	---------------	--

Tabla 1. Antecedentes Nacionales

Lo presentado en la Tabla 1, hace notar que las sistematizaciones encontradas a nivel nacional hasta la fecha, si bien buscaron reconstruir un proceso vivido para generar análisis críticos de los mismos, no corresponden a experiencias en las que los docentes fueron los sujetos protagonistas de los procesos, sino que fueron experiencias que involucraron directamente a organizaciones institucionales. Ello difiere con el sentido de nuestro acercamiento a una sistematización, en la que se busca reconstruir un proceso para llegar acuerdos acerca de una experiencia en la que los docentes fueron los protagonistas en cuanto dialogaban acerca de su práctica, sustentada nuestra idea en lo mencionado por Jara (1994), quien propone que “este tipo de experiencias resultan ser un ejercicio de producción de conocimientos desde la práctica, por ende quienes deben ser protagonistas de la investigación siempre serán los participantes”. De igual forma Mejía (1999) afirma que la sistematización de experiencias “...es la investigación de la propia práctica para generar conocimientos y por ende transformaciones educativas” (Pag. 78).

Por esta razón las experiencias sistematizadas mencionadas anteriormente no corresponden a una sistematización de experiencias, ya que no parten de la reflexión de los mismos participantes para generar conocimientos acerca de su práctica.

Ampliando nuestro análisis en los referentes de investigación, el siguiente esquema contiene las Sistematizaciones de experiencias consultadas como antecedentes de orden internacional.

Internacionales		
Nombre	Fecha/Lugar/Autores	Propósito
Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global (ECG)	Departamento de Psicología de la Universidad de Deusto. (2010). España	Participar en un proceso de construcción conjunta de aprendizajes a partir de experiencias propias y de otros y otras docentes
Investigación en educación: Los procesos de sistematización de experiencias educativas	Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires/Argentina (2013)	Cerrar el proceso de la carrera del futuro Profesor en Comunicación Social por medio de la articulación del bagaje teórico que los estudiantes han incorporado a lo largo de la carrera, con la situación concreta

		de enseñanza y de aprendizaje que se les plantea en la cátedra.
Sistematización de experiencias proyecto universitarios por una economía más justa	Economistas sin Fronteras- Universidades Andaluzas / ATTAC- Plataforma 2015 y más Ecologistas en Acción España- 2012	<p>En esta sistematización se buscaba Visibilizar la importancia de la participación, de los resultados, conservar información de la experiencia, capitalizar los aprendizajes institucionalmente mejorar la práctica del proyecto para generar acciones estratégicas.</p> <p>Dirigido a estudiantes universitarios, para favorecer su conocimiento y comprensión sobre temas como la globalización y las interrelaciones económicas, políticas y sociales entre el Norte y el Sur.</p>
Sistematización de experiencias innovadoras en la aplicación del modelo de	Núcleo Escolar Rural núm. 309, del Ministerio del Poder Popular para la Educación de la	El propósito de esta sistematización fue promover un cambio de mentalidad en el personal directivo de las escuelas objeto de estudio para reactivar en

gerencia inteligente	República Bolivariana de Venezuela. (2012)	sus espacios escolares los planes, programas y proyectos del Sistema Educativo Bolivariano que precedieron a la ley Orgánica de Educación, basados en el uso de las nuevas tecnologías.
El Pensamiento Crítico en el Proceso de Evaluación	Institución educativa Fe Y Alegría 13 Collique 5ta. Zona Comas- Perú (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar y describir la ruta seguida descubriendo la lógica del proceso vivido y los factores intervinientes, así como la valoración de los avances alcanzados para continuar mejorando la experiencia realizada durante la ejecución del Plan de Mejora de la Calidad, 2008-2015, a través de la auto, co y hetero-evaluación.
Sistematización de experiencias exitosas de	Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia en	Propósitos -Sistematizar experiencias exitosas de huertos escolares en Bolivia, Identificar las directrices para la implementación

huertos escolares pedagógicos	<p>coordinación con la Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – FAO, y a través del Proyecto "Fortalecimiento de los programas de alimentación escolar, en el marco de la iniciativa América Latina y El Caribe Sin Hambre 2025" (GCP/RLA/180/BRA), - 2013</p>	<p>exitosa del proyecto huertos escolares pedagógicos sostenibles para trabajar sobre la alimentación, generando conciencia del cambio de hábitos alimenticios.</p>
Sistematización de un proyecto de educación en valores: análisis de la implicación del profesorado	<p>Proyecto de Educación en Valores “Otro mundo es posible, otro mundo es necesario”, desarrollado en el IES Ágora (Madrid). 2007</p>	<p>Sistematizar la experiencia Práctica de Educación en Valores desarrollada en el IES Ágora (Madrid) a través del proyecto de Educación en Valores “Otro mundo es posible, otro mundo es necesario”</p>

Sistematización de experiencias para el desarrollo de metodologías educativas	ONG Solidaria- Lima/ Perú 2012.	Visión Dar a conocer desde los mismos beneficiarios la aplicación de la metodología Aflatoun dentro del programa de educación social y financiera “Emprendiendo” en Instituciones educativas de Lima, Perú.
--	---------------------------------------	--

Tabla 2. Antecedentes Internacionales

Como puede observarse, únicamente la investigación titulada: “Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global (ECG)” guarda similitud con la presente sistematización, pues en ambas se buscó la reconstrucción del proceso vivido por docentes para construir y develar aprendizajes. Las otras investigaciones señaladas en la tabla 2 si bien se reconocen como sistematizaciones de experiencias no fueron realizadas en el contexto de experiencias de grupos de docentes, sino de grupos de investigación, ONGs, Redes institucionales, entre otras organizaciones. También es importante señalar que, en la mayoría de los casos, esas sistematizaciones tienen como propósito visualizar los productos o resultados de la ejecución de proyectos dirigidos por entidades gubernamentales y/o Instituciones y ONGs, buscando comprobar la labor realizada, esto lo corroboran estudios realizados en la Universidad Nacional de La Asunción (2004) llegando a la conclusión que: el registro de cada uno de los proyectos realizados, como insumo a que el gobierno continúe aportando económicamente los procesos, por otro lado resulta ser beneficioso para las entidades los registros para el público ya que evidenciando su

trabajo se establecen criterios de credibilidad y pertinencia que generan mayor participación.

Estas realidades motivan más a nuestro equipo de trabajo, pues sustentan que nuestros objetivos van más allá del cumplimiento de requisitos y que se enfocan en conocer las opiniones esenciales de los actores de la educación.

5. ¿Sistematizar? ¿Práctica Pedagógica? ¿Diálogo?: ¿Cómo se orienta el proceso, desde lo teórico?

En la actualidad se promulgan discursos por una educación de calidad, educación en la que los docentes, como promotores del desarrollo humano en el contexto de su acción pedagógica, debemos actuar comprometidos a fin de dar respuesta a una sociedad que reclama ciudadanos que valoren la vida, solidarios, críticos y autónomos. Lo que se anhela es esto: Que se desarrollen procesos de reflexión que apunten a cambios en la práctica pedagógica, todos los aspectos que se reflexionan a partir de las socializaciones y de los diálogos entre colegas.

Pero, no sólo vale reflexionar, debe quedar un registro de estas experiencias; primero, porque lo merece debido al noble objetivo que es cualificar la educación; segundo porque debe trascender, aportar a la bibliografía investigativa con respecto al tema, y tercero, porque la voz de los maestros debe servir de base para futuras indagaciones que contribuyan a mejorar los procesos formativos en los diferentes niveles educativos.

Con el fin de orientar este proceso de acercamiento a una sistematización de experiencias, fue necesario aclarar ciertos temas que nos dieron luz acerca del qué, cómo y por qué llevar a cabo esta tarea. Para lo anterior, partiremos por explicar de manera más profunda qué es la sistematización.

Según la Real Academia (2005), sistematizar es “organizar, clasificar o reducir datos”. En este mismo sentido, Ramírez (1990) asume la sistematización

como “reducción a un sistema”, es decir descomponer en sus partes un todo, dándole un sentido de organización para lograr una mayor eficiencia en el funcionamiento de un proceso. Partiendo de lo anterior podemos decir que la sistematización como proceso se refiere entonces a una acción técnica centrada en la organización y clasificación de datos para evidenciar resultados o procesos de algo que se realiza.

Ahora bien, la sistematización de experiencias, concierne a otro asunto. Para autores como Berdegú, Ocampo y Escobar (2000) y Torres (2004) se trata de un proceso participativo de reflexión crítica de lo sucedido en alguna experiencia o suceso vivido personalmente o en colectivo. Nos referimos entonces a un proceso que implica la interpretación crítica de lo sucedido para comprenderlo, potencializar y conceptualizar la práctica de los participantes. En esta misma línea Jara (2012) afirma que:

(...) es interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (p. 13).

Jara (1994) propone la sistematización de experiencias como una posibilidad y oportunidad para “(...) la construcción de conocimientos a partir de la recuperación, la comprensión y explicación de una experiencia o práctica educativa” (Pág. 7). Esta comprensión de la sistematización reconoce la importancia de la reconstrucción de una experiencia para comprenderla.

Este mismo autor ve un propósito esencial cuando nos referimos a la sistematización de experiencias pedagógicas, el cual se direcciona al conocimiento inmediato de la práctica de los docentes, del maestro, centrándose más en las dinámicas de los procesos y sus movimientos. La sistematización de experiencias pedagógicas deja entonces de ser una acción instrumental, técnica o administrativa, para convertirse en una acción interpretativa, es decir, para la comprensión.

Jara (2012) presenta una serie de características que, según él, están relacionados con el propósito de la sistematización de experiencias pedagógicas:

- Objetivizar lo vivido; es decir, convertir la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que objeto de transformación.
- Ordenar los conocimientos desordenados y percepciones dispersas que surgieron en el transcurso de la experiencia
- Crear espacios donde compartir, confrontar y discutir las opiniones de los sujetos.
- Mantener la memoria histórica y facilitar el acceso a ella como método de trabajo normalizado

Siguiendo la misma línea, Mejía (2013) converge con Jara en cuanto afirma que:

“la sistematización de experiencias y prácticas sociales son vistas como procesos constructivos y dialógicos. Asociando intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos

sobre la realidad social, es contextualizado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias, buscando comprensiones y explicaciones, que nos llevan a pensar en que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse.” (Pág. 54)

Este mismo autor afirma que la sistematización de experiencias es:

(...) una práctica investigativa que produce textos diversos a partir de otros textos singulares y que su finalidad no es crear el único texto, el verdadero, el que debe ser acatado como discurso único; por el contrario la sistematización, tiene como misión generar mayor diversidad discursiva, favoreciendo la aparición de múltiples textos, que van dando cuenta de las particulares y singulares maneras de describir, comprender, explicar y prospectar la vida que tienen los sujetos y actores de la experiencia o práctica sistematizada (Pág. 55)

Sintetizando y relacionando las anteriores concepciones sobre la sistematización de experiencias con el trabajo investigativo que se genera a partir de los ***Diálogos Pedagógicos***, podemos decir que para efectos de la presente investigación, el acercamiento a una sistematización de experiencias hace referencia a la reconstrucción de un proceso vivido, a partir de la propia experiencia buscando generar espacios de reflexión.

Así pues, teniendo claro lo que significa “sistematizar”, conviene enfocarnos en lo que se va a sistematizar, en este caso se trata de un ejercicio hecho como investigadoras sobre las reflexiones realizadas por los docentes participantes de la

experiencia. Entendido esto, debemos entonces precisar Cuál es la naturaleza de la práctica pedagógica, De qué trata y Cómo se define ésta.

La práctica pedagógica es una acción compleja porque lleva implícita diversidad de dimensiones de la vida del docente, como la personal, la profesional, la social, las cuales se conjugan en su dinámica educativa. Zuluaga (1999) haciendo referencia a la práctica pedagógica, la presenta como el espacio donde el docente pone en escena todos los elementos que caracterizan su personalidad profesional y personal. Desde lo profesional pone en manifiesto sus conocimientos y la reflexión frente a su quehacer, y desde lo personal el maestro utiliza sus relaciones y su discurso en la forma de relacionarse con los demás.

Esta comprensión de Zuluaga indica que, en la práctica pedagógica, la labor del maestro no está centrada únicamente en su práctica de aula, sino que está asociada a otros componentes que hacen parte de su esencia como persona, lo cual combinado con el ser profesional es lo que se refleja en el quehacer pedagógico.

Sobre este aspecto Osorio (2003) afirma que “el hacer pedagógico, en lo que respecta a teoría y práctica requieren de reflexión crítica-trascendental y hermenéutica orientada a un ideal o un proyecto” (pág. 5). La reflexión del docente fundamentada pedagógicamente sobre sus decires y acciones es la que le permite ser consciente de su quehacer identificando las oportunidades que tiene para comprender y fortalecer los procesos formativos que ofrece a sus estudiantes. En esta línea, Ávila (2007) concibe como práctica pedagógica todo quehacer que nace de la reflexión de las prácticas educativas con el propósito de mejorarlas, para ello

es necesario que el educador tome distancia de su rutina educativa y la cuestione desde sus propósitos, sus fundamentaciones teórico-legales y todos los elementos del curriculum para dar lugar a la reflexión teórica sobre el acto educativo.

En la línea del mejoramiento de la acción docente que provoca la reflexión, Mondragón (2006) afirma que la práctica pedagógica es aquella que necesita diseñar estrategias didácticas orientadas a que los docentes sean capaces de transformar, modificar e implementar mejores prácticas educativas. Además, compartir sus inquietudes, cuestionamientos actuales alrededor del conocimiento, problematizarlo, descomponerlo y recomponerlo, enriquecen la práctica del educador.

Una práctica concebida como pedagógica resulta un eje clave para regular las interacciones de los sujetos en el proceso de enseñanza- aprendizaje (Díaz, 1990). Dicha práctica encierra actos, significados, imágenes, interacciones y las relaciones sociales. De hecho, y apoyándonos en lo planteado por Díaz (1990) “se generan con base en un arreglo de diferencias sociales, con base en un arreglo de distribuciones y con base en límites específicos a la interacción” (Pág.7). En otras palabras, a través de las relaciones maestro-estudiante, estudiante- maestro, maestro-estudiante-sociedad se busca que el conocimiento tenga la trascendencia que este merece en los diferentes contextos de praxis como es la escuela, la comunidad y la sociedad misma.

Es entonces que al continuar la reflexión, vale subrayar que en muchos docentes se observa que sólo su quehacer se basa en la transmisión de

conocimientos, según modelos tradicionales, y parece que desconocen que la práctica pedagógica y educativa va más allá de un traspaso de informaciones para su memorización.

Ricci (2009), citado por Narváez (2013) manifiesta que el profesor que se ha convertido en un simple “transmisor” o “ejecutor” de lo que diseña o generan otros, se desvincula del trabajo creativo, reflexivo y crítico del conocimiento. Además, puntualiza que la práctica pedagógica está orientada al proceso de elaboración de un problema pedagógica que presume la complejidad de dinamizar un área de un conocimiento específico en la enseñanza aprendizaje.

Frente a esto, es necesario entender la práctica del docente como un acto humano que requiere ser pensado y sentido. Cuando el maestro se detiene y reflexiona sobre su actuar se cuestiona sobre lo que hace y sobre lo que no hace, busca explicaciones o intereses ocultos en sus decisiones pedagógicas, entonces el maestro se hace consiente de su práctica. El ser consiente es un acto humano. La reflexión pedagógica aporta un camino para que el docente se reconozca y reconozca lo que hace, el por qué y para qué lo hace.

En esta línea de ideas, Valencia (2008) afirma que la práctica pedagógica es un espacio de reflexión donde se compromete a los sujetos, además este espacio permitirá direccionar el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la fundamentación que da el saber pedagógico. Así mismo, la práctica pedagógica a la luz del pensamiento de Freire, es una práctica reflexionada en la cual la

teoría revalida la misma porque permite ir y venir constantemente dándole un nuevo significado a las acciones del maestro (Freire citado por Patiño, 2006).

Esta práctica pensada, permite transformar. Narváez (2013) menciona que la práctica pedagógica la entendemos como una acción que permite innovar, profundizar y mejorar el proceso de enseñanza del docente en el aula por lo cual debe estar unida a la realidad del aula.

La práctica pedagógica genera relaciones entre los eventos ocurridos en el aula. Interpretando la propuesta de Bloome (2006), un evento es entendido como todas aquellas conexiones y relaciones comunicativas que se establecen entre personas, ambiente y conocimiento, donde se construyen formas de ser, conocer, hacer, actuar y comprender los fenómenos de la realidad. Bar (1999) citada por Galvis (2007) plantea que la sociedad del futuro exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas, llenas de eventos diversos: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápida y permanente evolución cultural y social, especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

Es así como el docente en su quehacer debe saber solucionar cada uno de los acontecimientos que ocurran dentro y fuera del salón de clases, pues como lo menciona Zuluaga (1999) que desde lo profesional, el maestro pone en

manifiesto sus conocimientos y la reflexión frente a su quehacer, y desde lo personal el maestro utiliza sus relaciones y su discurso en la forma de relacionarse con los demás. En este sentido, el maestro debe hacer uso de todo lo aprendido en el aula para darle solución a cualquier eventualidad que se le presente y no solo eventualidad si no que esté dispuesto a enfrentarse a los cambios que como maestro es necesario a realizar.

Restrepo y Campo (2002) mencionan que:

La Práctica Educativa está relacionada con los procesos de la escuela y su relación con el entorno; es un concepto más universal que aborda las categorías docencia, investigación y extensión. La Práctica educativa al adquirir un acento en lo formativo, se torna pedagógica y al indagar sobre la formación aborda lo investigativo; en este proceso investigativo, se pregunta, por un lado, sobre el “cómo formar” y por el otro sobre el “cómo me formo”; en esta relación educabilidad- enseñabilidad se piensa en cómo es la persona y cómo el conocimiento la transforma. (pág. 26)

Por lo anteriormente mencionado se hace necesario diferenciar la práctica pedagógica de la práctica educativa. Tomando como referente a Ávila (2007) ambas le apuntan a la educación, sin embargo difieren en cuanto que la práctica educativa hace énfasis a la puesta en escena de acciones sin intención y que se dan de acuerdo a un sistema de creencias que no parten de procesos reflexivos, y la práctica pedagógica parte de la reflexión y un acto autónomo para buscar la transformación de prácticas. Esta reflexión es vista de forma continua y organizada así como lo menciona Iriarte (2008) estableciendo unas fases que deben verse en toda práctica pedagógica: fase de planeación, haciendo referencia a la organización de la enseñanza, es decir su

planificación; posterior a esta fase se encuentra la de ejecución, siendo esta la “acción de lo planeado” o puesta en escena de la organización inicial y de las acciones formativas emergentes que se generan desde la participación de los actores, desde los intereses y necesidades que surgen y desde la contextualización de la realidad educativa; finalmente la fase de evaluación enfatiza en el análisis crítico del desempeño de los actores y del proceso para perfeccionar la acción pedagógica del docente generando riqueza y pertinencia del acto educativo posibilitando mejores experiencias de aprendizajes para los estudiantes.

Como se mencionó previamente, se hizo un acercamiento a una sistematización de la experiencia Diálogos Pedagógicos, con el fin de identificar los sentires y decires de los docentes participantes frente a su práctica pedagógica. Por ello es necesario detenernos a profundizar en cómo comprendimos el Diálogo y el significado que tiene el *decir* y el *sentir* de los docentes frente a la práctica pedagógica.

Para definir lo que el grupo investigador comprende como Diálogos iniciaremos con la conceptualización que hacen Marrero y Rodríguez (2007), quienes expresan que el diálogo se presenta como un acto social a través del cual se producen significados y sentidos por medio del lenguaje. En este orden de ideas, el lenguaje (oral, escrito o visual) se configura como un mediador de sentidos y significados por lo que está vinculado al ámbito social, a un contexto socio-cultural, en el cual el lenguaje se convierte en un acto, comunitario, compartido y social. En esta dinámica el lenguaje interviene con un mensaje o enunciado que requiere ser interpretado y significado por el otro.

No puede hablarse de diálogo sin contexto y sin un “otro” que interprete, signifique o resignifique, el diálogo entonces se da en un escenario polifónico, es decir desde la multiplicidad de voces:

El diálogo no significa sólo la alternancia de voces o palabras entre personas, sino que implica el encuentro y la incorporación de las voces de los otros en un espacio y en un tiempo socio-histórico determinado. Hablamos en el otro, por el otro, de tal modo que lo que nuestro interlocutor nos dice provoca nuestra actividad mental. Por eso, el diálogo representa una multiplicidad de voces, una polifonía (Marrero y Rodríguez, 2007. pág. 4).

El diálogo no existe sin el concepto de alteridad (descubrimiento que “él” hace del “otro”), o de otredad (te adueñas de la persona con la que estás hablando, tu interlocutor, un ejemplo de esto es "si yo fuera tú haría esto..."). En este sentido la “palabra es una especie de puente lanzado entre yo y los otros” (Freire, 1977. P 5). Lo que implica que el verdadero diálogo se da bajo la condición de que los interlocutores se reconozcan los unos a los otros para comprenderlo y situarse en su posición, lo que lleva a ponerse en el lugar del otro. En esta dinámica la palabra es el mediador entre los interlocutores que permite que se desarrolle la alteridad y se le de vida a la otredad.

Freire (1977) agrega que “no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión. Y por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo” (Pág. 87). Es decir, en el contexto del diálogo juega un rol importante la palabra, pero entendida ésta como la unión entre acción- reflexión. Para Freire la palabra como elemento del diálogo es lo que permite reflexionar sobre la acción para posibilitar la transformación.

Desde la concepción Freiriana en el diálogo “somos”, es decir que en este acto humano las voces, los sentires, las interpretaciones se mezclan. Es a través del diálogo que conozco, me acerco al otro pero también me conozco al manifestarme y ser y darme al otro: los actos más importantes que constituyen la autoconciencia se determinan por relación a la otra conciencia. En el diálogo verdadero no se busca que un hombre imponga al otro su visión del mundo, es necesario que se reconozcan como iguales y en lugar de alinear al otro se busque la liberación de todos.

En la misma línea de los elementos indispensables para el diálogo, Freire (1977) agrega que la confianza es fundamental, pues el diálogo se basa en la confianza en el otro. Es requisito de las relaciones de diálogo que los hombres crean en las capacidades del otro para pensar, actuar y transformar el mundo. Si uno de los involucrados en el diálogo no confía en el otro, es probable que crea que puede dominarlo por ser superior a él.

Existen ciertas cualidades que están presentes en el diálogo, entre ellas la identificación y comprensión de la perspectiva del otro, que quienes participan en el diálogo se identifiquen con características compartidas para desarrollar sentido de pertenencia frente al proceso. Es decir, “no es posible la comprensión del significado a la que un sujeto llegó, si, al expresarlo, su significación no es comprensible para el otro sujeto” (Freire 1973. Pág. 3). No es posible que se desarrollen procesos de diálogo si los sujetos que participan en el acto comunicativo no son capaces de comprender el significado de las expresiones de los otros. Esta referencia hace pensar en lo indispensable que es manejar el mismo código lingüístico para poder desarrollar

procesos comunicativos. El diálogo no es posible si no compartimos el mismo sistema comunicativo, los mismos códigos, símbolos.

En el caso de la experiencia de Diálogos Pedagógicos, el diálogo entre los docentes será posible en la medida en que sus expresiones estén constituidas por lo manifiesto, por lo expresado: palabras, jergas y/o gestos que sean comprendidos entre los participantes como elementos comunes para la comprensión de las expresiones de los otros.

La significación y la construcción del conocimiento se genera en la interacción o comunicación dialógica las creencias, los pensamientos, las visiones, las voces, los sentires de los participantes en el acto educativo, es ahí donde se comparten, se aprenden y construyen significados.

Desde esta perspectiva y en correspondencia con la mirada de Freire, específicamente con su propuesta de educación liberadora, el diálogo juega un papel fundamental. El diálogo es reconocido como un medio para la transformación de la realidad en el que vivimos; en palabras textuales de Freire (1977) “Si diciendo la palabra con que, al pronunciar el mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (pág. 87).

Esta transformación de la realidad en la que estamos inmersos solo es posible a través de la relación con el otro, pero una relación que vaya más allá del simple encuentro tu-yo, el verdadero sentido del encuentro dialógico radica en la puesta en

escena de la reflexión medida por la criticidad, pero llevada más allá del pensamiento, traspuesta en contextos reales, dándole sentido y vida al pensamiento a través de la acción, lo que Freire reconoce como Praxis (Freire, 1977).

Como hemos venido manifestando, en todo este contexto del diálogo es necesario el reconocimiento de los sujetos como interlocutores capaces de comprender, hacer y transformar. Es así, como el reconocimiento de un ser con las mismas potencialidades que los otros, evitará la creación de relaciones en donde el poder esté en función de alienar al otro, de dominarlo y subyugarlo (Freire, 1973).

Un último elemento clave para el encuentro dialógico con el otro, es la *capacidad crítica*, entendiéndola como la principal “herramienta” para pensar frente a lo que se vive, recordemos que el primer medio para la transformación es la comprensión acompañada de una toma de postura consciente frente a eso que se vive.

Si bien es cierto, los diálogos permiten generar espacios de reflexión donde la capacidad crítica frente a fenómenos y situaciones de la educación será evidenciada, en la toma de posturas para criticar, proponer alternativas de solución y justificar las acciones. Además, en cada uno de los diálogos los docentes participantes logran poner en evidencia vivencias de su quehacer de tal manera que se genera un intercambio pedagógico, donde cada uno de estos da a conocer su postura frente a lo que se está comentando, sustentándola y poniendo ejemplos que logran ver con claridad lo que desean transmitir.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el énfasis está en conocer lo que dicen y sienten los docentes sobre su práctica pedagógica, se presenta a continuación una reflexión sobre estos ejes. Por ello, en esta sesión definiremos decires y sentires.

Los decires expresados en las narraciones de las personas dan cuenta de la esencia de estas, en cuanto develan sus pensamientos a partir de sus experiencias. El equipo investigador asumirá los decires como las expresiones que manifiesten los docentes que den cuenta de sus pensamientos, ideas, ritos y acciones sobre su práctica, sin incluir sus sentimientos, pues estos los asumiremos como sentires. Para Melich (2000):

La narración hace posible que cada uno sea capaz de descubrir su singularidad, pero no una singularidad autónoma independiente de los otros sino una singularidad heterónoma (para decirlo de un modo quizás más próximo a Levinas que Benjamin). Porque es en la narración donde el oyente debe dar cuenta de la experiencia narrada, porque si es verdadera experiencia narrada es su experiencia (Pág. 6).

Para este autor, la narración es la herramienta que permite que los individuos se descubran desde la expresión de sus propias experiencias. En estas narraciones afloran pensamientos, ideas y emociones que hacen parte de la esencia de cada ser. Recordemos que en el proceso educativo como proceso social tiene inherente el establecimiento de relaciones entre los sujetos que intervienen y en dichas relaciones afloran emociones. En palabras de Marchesi y Díaz (2007) “el trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes” (pág. 10).

Estas experiencias personales que enuncia Marchesi y Díaz están marcadas por la historia personal del docente, por ello es indispensable comprender los sucesos de vida de quien educa para comprender el origen de sus emociones, las cuales- en algunos casos- están impregnadas de desinterés y desmotivación hacia la profesión de docencia. Según Marchesi y Díaz (2007):

(...) existe una mayor probabilidad de que los profesores se encuentren insatisfechos con ellos mismos y con el trabajo que deben de realizar. La quiebra de su autoestima provoca también la quiebra de su identidad y conduce, inevitablemente, a la insatisfacción y al malestar emocional (pág. 10)

Cuando la insatisfacción del docente se prolonga a lo largo del tiempo, la presión emocional de los docentes se convierte en una limitante para que éstos defiendan sus intereses, pues la desmotivación además les impide repensar su práctica para mejorarla: “(...) la presión emocional que viven los profesores puede convertirse en intolerable y arrasar cualquier razonamiento que abogue por la comprensión, el diálogo y la negociación de las soluciones” (Marchesi y Díaz, 2007. Pág. 11).

En conclusión, las emociones de los docentes frente a su propio quehacer inciden en su labor, de tal manera que cuando las emociones negativas generan desinterés en los docentes, este se ve relegado a desarrollar prácticas repetitivas, sin pensarlas, reflexionarlas y mucho menos, sin la intención de transformarlas.

6. ¿Por qué y para qué hicimos el acercamiento a la sistematización?

El propósito u objetivo general que guió este trabajo fue un *acercamiento a sistematizar la experiencia de Diálogos Pedagógicos de los docentes del grado transición y primero de la ciudad de Barranquilla develando los sentidos y los significados de los decires y sentires evidenciadas en su discurso.*

Para dar cumplimiento al objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar a los docentes del grado transición y primero participantes en la experiencia de Diálogos Pedagógicos.
- Reconstruir la experiencia de «Diálogos Pedagógicos» teniendo en cuenta lo sucedido en cada una de las sesiones de dicha experiencia
- Interpretar las voces y sentires que sobre su práctica pedagógica evidencian en el discurso los docentes del grado transición y primero, participantes en la experiencia de Diálogos Pedagógicos.
- Comunicar los aprendizajes relacionados con las prácticas pedagógicas generados desde la experiencia de Diálogos Pedagógicos.

Para explicar la importancia de realizar el ejercicio de sistematizar la experiencia mencionada, partiremos de lo propuesto por Soto y Ludeña (2005), quienes afirman que la sistematización busca:

Provocar procesos de aprendizaje. Estas lecciones pueden estar destinadas a que las mismas personas o grupos que han hecho la sistematización, puedan mejorar su práctica en el futuro, o también pueden estar destinadas a que otras personas y equipos, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos. (pág. 42).

La sistematización de experiencias permite reconstruir el proceso vivido para mejorar su práctica y retomar la experiencia vivida para producir nuevas experiencias. En este sentido, fue importante sistematizar la experiencia de Diálogos Pedagógicas porque a través de ella se logró identificar los sentidos y significados de los docentes frente a su práctica pedagógica, los cuales fueron relatados en las sesiones de la experiencia ya mencionada en espera que los sentidos y significados permitan develar las motivaciones que orientan las acciones y decisiones educativas de los docentes participantes. Esta identificación de sentidos y significados solo fue posible a partir de la reconstrucción y análisis crítico del proceso vivido.

Por otra parte, el proceso investigativo desarrollado a través de la metodología de sistematización de experiencias ha permitido rescatar la importancia del rol activo de los sujetos dentro de la investigación, pues tradicionalmente el papel de los sujetos de “la muestra” (para el caso de investigaciones de corte cuantitativo) es limitado al suministro de información. En palabras textuales de Jara, Messina, Ghiso y Acevedo (2008) “la sistematización de experiencias como práctica investigativa en educación ha

empezado a legitimar una serie de actores y espacios que, tradicionalmente, habían permanecido excluidos por las líneas positivistas de investigación” (S.P.). Lo anterior nos da elementos para afirmar que con el acercamiento a la sistematización de la experiencia “Diálogos Pedagógicos” se está dando valor a los docentes como actores de la educación en las instituciones, en este caso a los docentes, cuyas experiencias son las principales fuentes para el análisis y comprensión.

En términos de pertinencia, la sistematización de la experiencia de Diálogos Pedagógicos, como tema de investigación, está acorde con la Línea: *Infancia y Educación* del grupo *Cognición y Educación* del Instituto de Estudios en Educación IESE, al cual se articula la Maestría en Educación con énfasis en Educación Infantil, desde la cual se desarrolló el presente proceso investigativo. Específicamente, dentro de la Línea de Infancia y Educación ya mencionada, se aborda como núcleo de investigación las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden a la población correspondiente a la franja poblacional de la primera infancia (de 0 a 7 años). Lo anterior corresponde con los sujetos participantes en ésta investigación, docentes de los grados transición (de 5 a 6 años aproximadamente) y primero (6 a 7 años aproximadamente).

Por otra parte, cabe mencionar que esta sistematización fue viable porque contamos con el acceso y acogida a las reuniones docentes como participantes activos de los Diálogos Pedagógicos. Además, contamos con el apoyo logístico de la Secretaría de Educación Distrital y del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte, quienes facilitaron la convocatoria y apoyo económico necesario para la gestión de las sesiones.

7. ¿Cómo se hizo el acercamiento a la sistematización de la experiencia?

En este punto, presentamos la metodología que orientó el proceso de acercamiento a la sistematización de la experiencia de “Diálogos Pedagógicos”, por lo cual definimos el paradigma, el tipo y el diseño de investigación, los momentos de la sistematización de la experiencia, indicando el camino que seguimos, describiendo a los actores y beneficiados del proyecto, así como las técnicas con sus respectivos instrumentos como fuentes de información.

Por ese motivo, el paradigma afín a nuestro trabajo es el *Hermenéutico o Interpretativo*, el cual busca “conseguir que los resultados reflejen lo sucedido, lo sentido, lo percibido por los agentes en ese momento y sea válido para ellos en la comprensión de su mundo y de ellos mismos” (Ferrerres y González, 2006. p. 126). En este sentido nuestra experiencia investigativa quiere dar cuenta de los hechos y sentires de los sujetos involucrados en el fenómeno estudiado, dando luces de sus interpretaciones y comprensiones frente a dicho fenómeno. En este orden de ideas, lo más importante será la comprensión del significado de las acciones humanas y de las acciones sociales, teniendo en cuenta la complejidad, la multidimensionalidad y el carácter cambiante y dinámico de la realidad social y educativa (González y Lleixá, 2010). Recordemos que la sistematización de experiencias pretende reconstruir un proceso vivido para comprenderlo y develar en él aprendizajes; esta comprensión implica una interpretación crítica y reflexiva.

En coherencia con lo ya mencionado, como equipo, nuestro horizonte es comprender el significado que los y las docentes de los grados Transición y primero le otorgan a sus prácticas pedagógicas.

Ahora bien, el enfoque de investigación asumido en esta organización de experiencias es el cualitativo, en el que los investigadores asumen un interés especial por

(...) el significado de las experiencias y valores humanos, el punto de vista individual de las personas y el ambiente natural en el que ocurre el fenómeno estudiado, del mismo modo como cuando se busca una perspectiva cercana de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: p.530)

El diseño de nuestra investigación se fundamenta en la sistematización misma, lo que relaciona la interpretación y el enfoque cualitativo; así pues, la sistematización de experiencias según Aranguren (2007) “es un sistema de investigación, por ser un método de análisis que recupera y genera el conocimiento social” (pág. 178).

La organización de estas experiencias significó una oportunidad que recupera y genera un conocimiento social (Aranguren, 2007). Ello quiere decir que nuestra metodología permite reconstruir un proceso vivido para crear un conocimiento que emerja de un contexto social particular, que para el caso dado tiene que ver con la dinámica que surge de los Diálogos Pedagógicos, organizados por la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad del Norte.

Aranguren (2007), también propone que “la sistematización es el resultado de un proceso colectivo de diálogo y reflexión que permite socializar conocimientos y

experiencias y validar, con la comunidad con la cual se ha acompañado, los saberes aprendidos” (Pág. 179). Esta propuesta es precisamente lo que se buscó, que los docentes le dieran a su práctica educativa un carácter pedagógico a través de la reflexión de su quehacer, y su vez, estas reflexiones fueron validados por sus pares (otros docentes), construyendo saberes propios.

En esta misma línea, Baute e Iglesias (2011) proponen que:

La sistematización de experiencias pedagógicas permite la producción de nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica docente, y al ser producto de un proceso de reflexión y análisis crítico de la misma, es a su vez resultado de una mirada más profunda y transformadora en ocasiones de la misma experiencia común de los docentes, de la cual puedan originarse nuevos caminos para transformarla y potencializarla (pág. 38).

Este aporte además de reafirmar la propuesta de Aranguren, abre espacio a una dimensión de transformación, pues a través de la reflexión sobre la experiencia educativa, los docentes pudieron identificar sus debilidades y fortalezas de su práctica para proponer acciones que permitan el cambio y la mejora continua en sus aulas.

Pero, ¿cómo llegamos a sistematizar la experiencia de Diálogos Pedagógicos?. Para contestar esta pregunta se hace necesario exponer cuáles fueron los momentos de la sistematización indicando los procedimientos que seguimos. Para lo anterior, se describe, a continuación, el modelo propuesto por Oscar Jara (2013) en cuanto a las fases de una Sistematización de experiencias pedagógicas. Este autor divide en dos momentos, el proceso de sistematización: a) el momento antes de la sistematización y b) el momento durante la sistematización (se trata de la propia sistematización).

7.1. Antes de la sistematización

Un requisito importante para realizar una sistematización, es que el sistematizador haya participado en la experiencia como tal, en aquella que pretende organizar, por lo cual debe poseer registros o evidencias de la misma. Una vez se tiene la información, para dar inicio a la sistematización, el equipo debe hacerse las siguientes preguntas iniciales: ¿Para qué se quiere hacer esta sistematización? (Definir el objetivo o intención); ¿Qué experiencia(s) se quiere sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar); ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización); ¿Qué fuentes de información se utilizarán? Y por último: ¿Qué procedimientos se seguirán? Esto fue lo que hicimos en nuestro primer momento. Esta fase la denominamos de “alistamiento”, por cuanto implicó pensar qué era lo que se iba a realizar y cómo lo íbamos hacer.

En esta misma fase, también realizamos una caracterización de los docentes del grado transición y primero, participantes en la experiencia de Diálogos Pedagógicos, con el fin de conocerlos en cuanto a su profesión, las motivaciones que los llevaron a elegir esta profesión, los estudios que ha realizado hasta el momento, lugar de trabajo, edades de los niños a quienes orientan, entre otros aspectos. Para ello aplicamos la técnica de Historia de Vida temática (ver anexo No. 15) la cual consiste según Taylor y Bogdan (1998 citado por Charriez, 2012) en una oportunidad para comprender la perspectiva de vida de las personas, “quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones” (Pág. 51).

El resumen de la primera fase se presenta a continuación:

Fase de la Sistematización de experiencia (Jara, 2013)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMIENTO	INSTRUMENTOS
Previa a la Sistematización de experiencia		<p><u>Nuestras preguntas iniciales:</u></p> <p>a) ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo)</p> <p>b) ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar)</p> <p>c) ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)</p> <p>d) ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?</p> <p>e) ¿Qué procedimientos vamos a seguir?</p>	
	1. Caracterizar los docentes del grado transición y primero participantes en la experiencia de Diálogos Pedagógicos	<p>Elaboración de un diagnóstico sobre el perfil profesional, las motivaciones de ser educador infantil, su práctica pedagógica en la educación infantil (la impresión que tienen de los participantes en Diálogos).</p> <p>-Socialización de los resultados del diagnóstico con los docentes participantes para su validación.</p>	Encuesta Diagnóstica

7.2. La sistematización propiamente dicha

El segundo momento de la sistematización de experiencias corresponde al desarrollo de la Sistematización, en el que según Jara (2013) se dan las siguientes fases:

a) Recuperación del proceso vivido, que incluye: reconstruir la historia y ordenar y clasificar la información. b) Reflexión de fondo para comprender ¿por qué pasó lo que pasó? Esto implica analizar y sintetizar la reconstrucción realizada y hacer una interpretación crítica del proceso; y c) Identificar los puntos de llegada, esto se logra formulando conclusiones y comunicando los aprendizajes. Lo anterior se plantea en el siguiente cuadro:

Durante la sistematización de Experiencias			
Fase de la Sistematización de experiencia según Jara (2013)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Recuperación del proceso vivido	2. Reconstruir la experiencia de «Diálogos Pedagógicos» teniendo en cuenta lo sucedido en cada una de las sesiones	Observación participante	Diarios de Campo
La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?	3. Interpretar las voces y sentires evidenciadas en el discurso de los docentes del grado transición y primero, participantes en la experiencia	Revisión Documental	Matrices de análisis

	de Diálogos Pedagógicos.		
<p>Durante la sistematización de Experiencias:</p> <p>Los puntos de llegada</p>	<p>4. Comunicar los aprendizajes generados desde la experiencia de los Diálogos Pedagógicos.</p>		

El acercamiento a la sistematización se realizó con la recuperación del proceso vivido apoyada en los registros textuales (ver anexo N° 1) y de audio de las ocho (8) sesiones de Diálogos Pedagógicos, las cuales se realizaron cada 15 días. Los registros fueron transcritos y posteriormente revisados por cada una de las sistematizadoras de manera individual y luego colectiva (a manera de triangulación de Investigadores), proceso que permitió complementar y enriquecer cada uno de los diarios o registros de las sesiones de tal forma que permitieran su posterior análisis. Para ello nos apoyamos en matrices de Análisis (Ver Anexo N° 13) durante la fase relacionada con la reflexión de fondo, que da respuesta a la pregunta *¿por qué pasó lo que pasó?*. Dichas matrices fueron diligenciadas por cada uno de los sistematizadores, las cuales posteriormente, fueron comparadas a manera de triangulación del análisis para profundizar la información recolectada y así validarlas, dando origen a los diarios unificados (Revisar anexos 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 11).

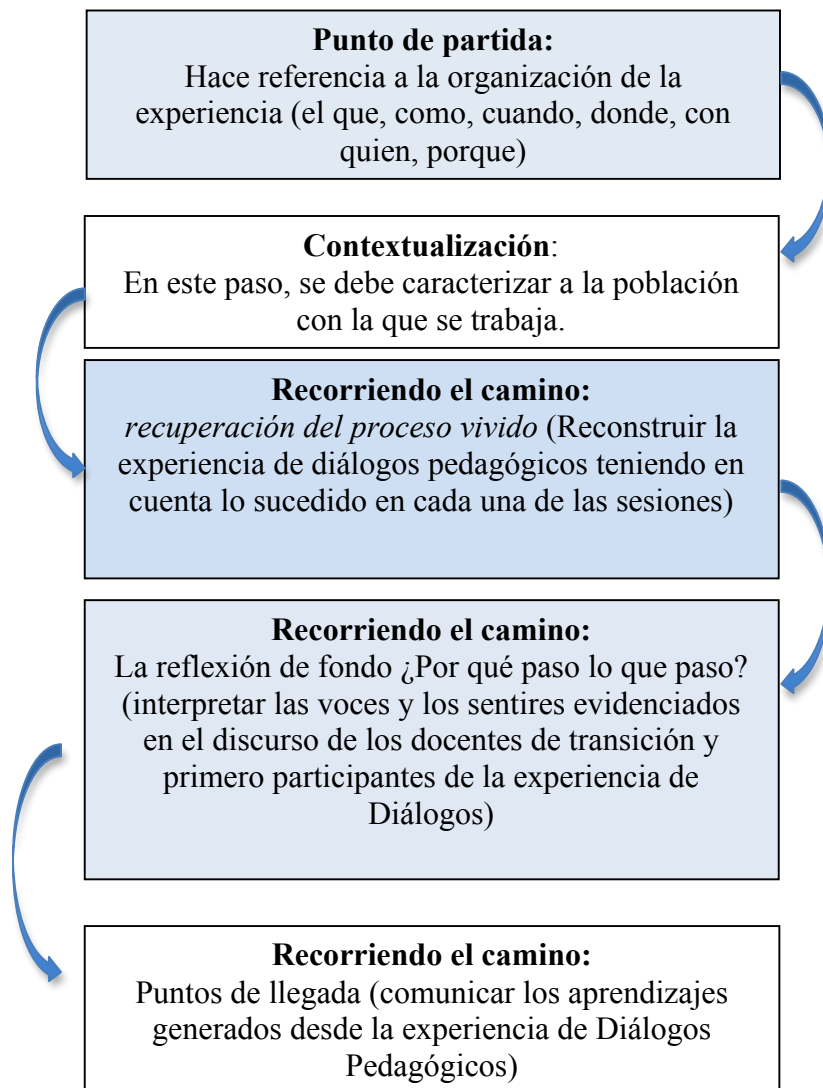
Las matrices de análisis contenían preguntas orientadoras que posibilitaron su realización, partiendo inicialmente de una interpretación básica, la cual consistió en que cada sistematizadora realizara una descripción y reflexión teniendo en cuenta sólo la

información de cada uno de los diarios o registros realizados. Cada una de las reflexiones individuales fue confrontada con las demás reflexiones para dar validez a la información. Posteriormente, continuamos con una interpretación profunda, un análisis fundamentado en la teoría pedagógica. Con el fin de culminar la sistematización, dimos cumplimiento a la fase de Puntos de llegada, en ella se elaboró el informe final que da cuenta de los aprendizajes.

Este acercamiento a la sistematización fue elaborada por las autoras de este texto, sobre una experiencia llamada Diálogos Pedagógicos, en la cual los actores participantes fueron docentes de los grados Transición y primero de instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla. Durante las sesiones de “Diálogos Pedagógicos” el número de docentes oscilaba entre 7 y 30, pues la asistencia fue variable, hubo sesiones en las que contamos con la participación de 7 docentes, había otras en las que participaban hasta 30 (aproximadamente). Sin embargo, durante el proceso fue recurrente la participación de 5 docentes. Durante las sesiones de la experiencia sistematizada, las convocatorias eran abiertas y las invitaciones se emitían a través del portal web de la Secretaría Distrital de Barranquilla, por correos electrónicos y a través de llamadas telefónicas, en este sentido la asistencia fue totalmente voluntaria. A manera general los criterios de participación en la experiencia se centraban en: ser docentes del Distrito de Barranquilla, orientar los grados transición y primero y poseer disponibilidad horaria para asistir a las sesiones de los Diálogos Pedagógicos.

A manera de resumen se presenta el siguiente esquema con la organización del proceso de sistematización seguida por el equipo:

Proceso de la sistematización de experiencias



Fuente: Grupo Investigador (2014)

8. ¿Qué ocurrió Qué ocurrió en el acercamiento a la sistematización de la experiencia y por qué?

Iniciamos esta experiencia el 25 de septiembre de 2013 y finalizamos nuestro trabajo investigativo el 11 de junio de 2014 con el grupo de docentes que, hasta la fecha, continúan participando en sesiones de Diálogos Pedagógicos. Para la realización de cada una de las sesiones, contamos con el apoyo de la delegada de la Secretaría de Educación Distrital de la ciudad de Barranquilla, especialmente de la Profesional de Mejoramiento, encargada de la promoción e inscripción a la experiencia de Diálogos Pedagógicos por parte de los docentes del Distrito, además fue la persona encargada de la disposición logística a fin que se pudieran tener los espacios físicos, de manera oportuna para la realización de las reuniones.

Como mencionamos previamente, las sesiones de Diálogos contaron con la presencia de 5 docentes cuya asistencia fue constante y 12 docentes con asistencias intermitentes, debido principalmente a dificultades relacionadas con la aprobación de los permisos por parte de los rectores en sus instituciones. Otras de las razones del retiro de algunos docentes, se relacionó con la falta del reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Distrital a través de la emisión de certificados que les permitieran ascender en el escalafón docente. Este interés técnico del maestro, se asocia a la necesidad de certificarse para progresar en su carrera y es necesario que los cursos que realicen (sea de manera presencial o virtual) les den certificación para que en la Secretaría de Educación se lo puedan validar como curso realizado. Sin embargo, para mantener el carácter de “Dialogo pedagógico” se acordó con los docentes que la asistencia al espacio de reflexión sería totalmente voluntaria y no se emitirían

certificados que pudieran sesgar el verdadero sentido pedagógico de la reflexión sobre la práctica.

En este punto, se nos hace necesario describir algunas características del grupo de participantes, para que haya un mejor conocimiento de los mismos a través del análisis. De manera general, podemos decir que la población femenina (90%) predominó en todo momento en la asistencia a la experiencia de Diálogos Pedagógicos; además, debido a que las sesiones de esta experiencia se realizaron en la jornada de la tarde, los asistentes en su mayoría laboraban en la jornada de la mañana.

Los docentes participantes, además, poseen diversos niveles educativos: Normalistas superiores, técnicos en educación, estudios de pregrado (licenciados) y algunos tienen estudios de postgrado, con experiencia laboral de 2 a 15 años de trabajo con la primera infancia. Se puede resaltar que la formación académica predominante entre los participantes no se relaciona de manera directa con áreas de la educación (Economista, administrador, entre otros) y no tienen, en su gran mayoría, estudios de postgrado en el área de la pedagogía o la educación.

Se infiere entonces que algunos docentes formados en otras áreas de conocimiento no encontraron empleo deciden tomar la labor docente como una opción de trabajo. Este tipo de casos ocurren debido a las leyes reguladoras de los procesos de contratación en el país, como lo señala el Decreto 2715 de 2009, artículo 3, donde se especifica que:

Tiene derecho a ser nombrado en propiedad e inscrito en el Escalafón Docente el normalista superior, tecnólogo en educación, profesional licenciado en educación o profesional con título diferente al de

licenciado en educación que haya sido vinculado mediante concurso, superado satisfactoriamente el periodo de prueba y cumplido los requisitos previstos en la Ley para este fin.” (Pág. 1)

Lo anterior demuestra que algunos profesionales encuentran la labor docente como una oportunidad laboral de fácil acceso y poca dedicación horaria, también se encuentran casos de docentes que tienen este tipo de empleos por mantener una tradición cultural en donde la familia tiene antecedentes en el ámbito profesional pedagógico y a pesar de que éste no quiera ni tenga la vocación por seguir esa tradición decide ser docente.

Lo anterior se constituye en un tema que invita a una reflexión más profunda dado la complejidad de los factores que pueden incidir en la selección *profesional del maestro* y demuestra la importancia de la cualificación y de la participación en experiencias como esta, para los docentes que laboran en instituciones Distritales de la Ciudad de Barranquilla, pues a través de la reflexión sobre la práctica educativa, pueden desarrollar las habilidades para mejorar su quehacer educativo, dando respuesta a inquietudes que surgen día a día y que se relacionan con aspectos contextuales que no son enseñados en la universidad, ni se pueden tratar a través de teorías, sino que nacen del análisis continuo y compartido entre colegas, a través del diálogo.

En el caso particular de los docentes participantes, resulta importante resaltar que la mayoría reconocen que optaron por esta profesión debido a la incidencia que sus propios docentes de preescolar tuvieron en sus vidas, el siguiente relato de una de las participantes así lo demuestra:

“Soy docente seguramente porque me gustaba el rol de mi maestra de primaria. Lesvia Romero me hacía jugar a ser maestra como ella. En el tiempo libre, trabajé alfabetizando a señores. Dejé este trabajo porque un hermano me decía que los maestros morían de hambre. Luego reinicié en la universidad y aquí estoy” (Docente participante a la experiencia)

Por otra parte, algunos de los docentes participantes, al compartir sus motivaciones relacionadas con el ser docente, evidencian su preocupación por la infancia, consideran que desde su rol de docente pueden aportar a la visibilización de esta etapa vital y a la importancia de la corresponsabilidad para contribuir a su desarrollo integral, como se prueba en la siguiente expresión de uno de los docentes:

“la etapa de la vida en la que los sueños, los temores y el cariño abunda dando forma a un ser que nunca dejará de evolucionar”.

“hay que dedicar más atención porque es el momento de la vida donde se graban situaciones para toda la vida”

“Los niños para mí son el más precioso tesoro con un conjunto de perlas que irradian de luz para que sigan brillante en la vida”

“Tener la seguridad que lo estoy ayudando a encontrarse con su propio ser y quede convencido que pude aportar a la transformación del mundo”

Interpretando lo anterior, entre las frases de los participantes, en sus opiniones e ideas comunes, develamos una concepción de infancia como una etapa fundamental del desarrollo humano, esta concepción coincide con lo expuesto por Jaramillo (2007) quien citando a Alzate (S. F) indica que “la concepción pedagógica contemporánea de la infancia, entiende a ésta como un período vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Pág. 112).

Además, los docentes participantes ven a los niños como sujetos sociales que tienen un gran mundo por conocer y explorar. Al respecto, la Estrategia de Atención Integral a la primera Infancia vigente en Colombia afirma que “los niños y niñas son sujetos de derechos, son seres sociales y singulares, e inmensamente diversos.” (MEN, 2013. Pág. 99).

Es muy significativo que los agentes educativos participantes en la experiencia tengan en cuenta la concepción de infancia expuesta, pues este tipo de concepciones influye positivamente en las experiencias educativas que se le ofrezcan a la infancia. Esta concepción de infancia afectará además las relaciones y actividades que el docente les propongan a los niños y niñas con el medio, con los otros niños y con el mismo docente. La reflexión pedagógica que el docente realiza o debe realizar le otorga sentido y significado a su relación con el niño y la niña y resignifica su actuación provocando mejores espacios y experiencias para que el infante logre su formación plena e integral.

Otro aspecto abordado desde el diálogo de los agentes, durante las experiencias vividas, dieron a conocer el número de niños con los que trabajaba cada docente. Una de las docentes en la primera sesión de Diálogos Pedagógicos manifestó que tenía a su

cargo 35 estudiantes y que resultaba ser muy idealista cumplir con todos los estándares propuestos por el Ministerio de Educación, por los padres y por la misma institución, por ende ella realizaba una clase tradicional. En contraparte a esto, otra docente en las últimas sesiones mencionó que tenía a su cargo 25 niños de diferentes edades, sin embargo esto no la detuvo para cumplir con su labor *de crear estrategias para la atención de estos niños*, entre las cuales menciona la dinámica apoyada en grupos de pares, proyectos pedagógicos de aula y actividades integradoras. (Ver Anexo 10)

Por lo anterior podemos rescatar que algunos docentes le dan importancia al número de estudiantes que hay en su aula de clases como un elemento clave para ejercer su profesión de manera satisfactoria, buscando alternativas para el trabajo con una amplia población de estudiantes, asumiendo un valor positivo al trabajo en aula con poblaciones numerosas.

Estos y otros aspectos, como la falta de apoyo institucional en algunos y la falta de recursos e infraestructura adecuada para otros, se constituye en preocupaciones que los docentes participantes manifestaron tener a la hora de brindar una formación integral de calidad, como lo mencionó una de las participantes:

“dan recursos pero no saben en qué estado se encuentra la población en cuanto a saberes, si están preparados” (Ver Anexo 4)

“dan recursos pero no capacitan a los docentes para que sepan utilizarlos”.
(Expresión de un docente refiriéndose a la gestión administrativa institucional).
(Ver Anexo 4)

Hay que reconocer que desde los colectivos de docentes existen barreras que obstaculizan su labor, como la escases de recursos para la puesta en escena de su práctica, la sobrepoblación de estudiantes en el aula, los débiles o nulos procesos de cualificación docente, el poco acompañamiento de padres de familia al proceso. Con relación a estos últimos aspectos, en la Ley General de Educación 115 (1994), se establece que es obligación de la familia “Contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos (Artículo 7). Esta misma Ley establece en su artículo 104 que los docentes deberán recibir capacitación y actualización profesional.

Con este tipo de percepciones de los actores educativos (docentes), iniciamos la travesía de la experiencia de Diálogos Pedagógicos cuyo inicio estuvo caracterizado por altas y bajas en la asistencia de los participantes, situación que afectó la dinámica de la propia experiencia de Diálogos Pedagógicos. A continuación describimos como se vivió la etapa inicial de la experiencia sistematizada:

8.1. La génesis de la Experiencia

Desde la maestría en Educación con Énfasis en Educación Infantil, se propuso a la decana del Instituto de Estudios en Educación IESE la organización y apertura de un espacio de reflexión en la cual docentes de los primeros grados de escolaridad pudieran encontrarse para compartir y enriquecer su experiencia. La directora del IESE se mostró interesada y motivada ante la propuesta dando su apoyo institucional.

La propuesta entonces fue presentada a la Secretaría de Educación Distrital, que dio el respaldo oficial lo que permitió la asistencia de los docentes de transición y primer grado del Distrito de Barranquilla. La profesional de calidad de la Secretaría de Educación fue la persona que hizo la presentación de la propuesta ante la Secretaría de Educación, obteniendo así su aval. Desde la página oficial de la Secretaría se realizaron las invitaciones para que los docentes interesados se inscribieran. Además, usando el servidor de Surveymonkey se realizó la inscripción de manera virtual dirigida a los docentes interesados en participar de esta experiencia. Los resultados de este proceso fueron 31 docentes inscritos en ese primer momento. La convocatoria virtual se cerró en agosto del 2013, sin embargo muchos de estos docentes le hicieron extensiva la comunicación a algunos compañeros de trabajo y amigos, por lo cual el día de la primera sesión se llegó a un total de 90 docentes inscritos. Este número, aunque reducido, teniendo en cuenta el total de docentes oficiales del Distrito, nos muestra el interés del docente de encontrar espacios de formación y reflexión pedagógica que enriquezcan su actuar en el aula en pro del desarrollo integral de los niños y niñas.

Al llamado inicial para la organización y conformación de este espacio de reflexión docente, acudieron aproximadamente 70 docentes de diferentes instituciones educativas oficiales de la ciudad. El principal objetivo de esta sesión fue presentar a los asistentes la importancia de la reflexión docente como aliada de la práctica pedagógica. Esta primera jornada tuvo mucho significado para los participantes y para nosotras como grupo investigador, pues esta fue la primera de varias sesiones en las cuales se establecieron acuerdos en cuanto a directrices para el desarrollo de lo que sería el espacio de reflexión con y para los docentes, es decir se definió cómo sería la experiencia.

De forma específica, la primera sesión se realizó el 25 de septiembre del 2013. En ella se contó con la asistencia de la Directora del IESE, quien realizó la presentación de “Diálogos Pedagógicos”. Ella dio la bienvenida a los docentes estimulándolos a aprovechar la dinámica de la experiencia, afirmó: “este es un espacio de nosotros” (Ver Anexo 7), haciendo referencia a mantener el carácter propio e independiente de la experiencia, lo que la diferenciaría de un curso en el son los otros lo que determinan el qué y el cómo hacer.

Luego de esto, se presentó un fragmento de 5 minutos (creado por las investigadoras) del documental denominado “La educación prohibida”. En resumen, el documental es una crítica a la forma de escolarización actual y al sistema educativo en general. El Trailer se proyectó con el fin de sensibilizar a los asistentes sobre la necesidad que tiene la educación de asumir procesos con calidad y la importancia del rol del docente. Al respecto El MEN (2005) en su portal virtual Al tablero propone que:

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos (MEN, 2005).

Posteriormente se propusieron a los asistentes unas preguntas de reflexión basadas en el Trailer ya observado, estas preguntas fueron formuladas por parte de las investigadoras para que los participantes pensaran sobre la necesidad que tiene la educación de asumir procesos con calidad y la importancia del rol del docente. Para

atender a ello, las docentes se agruparon formando equipos para reflexionar en torno a la siguiente guía:

1. ¿En qué situaciones de las instituciones educativas se ven reflejadas estas situaciones?, ¿Qué distancia hay entre las prácticas tradicionales se llevan a cabo en las instituciones educativas y las que se presentan en el documental?

2. ¿Cuál es nuestro papel como educadores frente a la educación de los niños y de las niñas?

3. ¿Cuál es la importancia de la reflexión pedagógica para la construcción de una propuesta de una educación para el desarrollo de la libertad y autonomía, para una educación de calidad, para la mejora de la práctica pedagógica?

Durante estas reflexiones grupales las docentes compartieron sus ideas acerca de los problemas a los que se enfrentan en el aula, las vivencias y experiencias que han tenido los docentes asistentes en cada uno de los contextos donde laboran, lo cual permitió revelar diferencias en cuanto a los ideales sobre una educación de calidad. Al respecto, fue común escuchar frases como:

“los rectores no invierten los recursos... no quieren a uno encontrarlo jugando con los niños, los niños aprenden es jugando, el juego y la lúdica les permiten resolver una situación, así sea en su edad pequeña”(Ver Anexo 9)

“Una cosa es lo que yo quiera hacer y otra es la que me toca hacer”.(Ver Anexo 9)

En esta primera sesión se evidenciaron decires y sentires del docente que muestran, por una parte frustración y cansancio por cuanto consideran que las cosas no pueden cambiar y que por más que se realicen acciones los resultados a nivel de calidad de la educación va a seguir todo igual. En este sentido, se escucharon expresiones como:

“suena muy bonito, pero la realidad es otra y eso no se cambia de un día para otro, nosotros dependemos de otras personas, directivos, Estado, padres de familia, estudiantes. Tememos perder lo poco que tenemos. El trabajo, mal o bien lo hacemos y nos pagan por ello”. (Ver Anexo 4)

¿Qué hacemos si nos piden resultados?, los padres quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video. Tenemos muchos niños a los que atender” (Ver Anexo 4)

Por otra parte y en contraste a lo anterior, unos opinaban y están dispuestos a aportar para hacer las transformaciones necesarias en el campo de la práctica. También es importante mencionar que con menos énfasis los docentes tocaron aspectos relacionados con la falta de recursos y la falta de espacios de formación como las capacitaciones docentes que no se evidencian en algunas instituciones educativas. Estas 4 docentes se mostraban preocupadas ante estas situaciones y buscaban de alguna manera comunicar las soluciones que aplican en su día a día:

“dan recursos pero no saben en qué estado se encuentra la población en cuanto a saberes, si están preparados” ... “dan recursos pero no capacitan a los docentes para que sepan utilizarlos” (Ver Anexo 4)

Una vez los docentes terminaron de compartir sus impresiones sobre la educación y el rol de cada uno de los agentes para favorecer una educación de calidad para todas las niñas y los niños de nuestra ciudad, se inició una actividad que tuvo como propósito, que los docentes escogieran el nombre que tendría este espacio de reflexión para que ellos mismos se ubicarían en el tipo de experiencia que se desarrollaría según el nombre que escogieran. La idea era que los docentes pudieran decidir si este espacio sería: un encuentro docente, un colectivo docente o un espacio para el diálogo pedagógico. Para lo anterior, cada grupo debía analizar las implicaciones de denominar de una u otra forma al espacio de reflexión que la Secretaría de Educación y la Universidad del Norte les estaba ofreciendo. A cada grupo se le pidió que escribiera en un formato que se les entregó sus ideas acerca de lo que para ello era un encuentro, una comunidad, un colectivo y un diálogo (Revisar formato en anexo # 2).

Una vez hicieron la comparación, las docentes debatieron en sus grupos cual sería la mejor opción: ¿seríamos un colectivo, una comunidad o constituiríamos un espacio para el diálogo pedagógico?. Para definir esto, luego que cada grupo socializó sus conclusiones, se realizó una votación. Al hacer el conteo de votos, obtuvimos los siguientes resultados: 4 grupos votaron por la idea formar un Colectivo; 10 grupos votaron por la idea de generar Diálogos y ningún grupo votó por la idea de encuentro.

El principal argumento que dieron los participantes para optar por un espacio para el diálogo pedagógico y no las otras opciones, fue:

“El diálogo nos sirve para compartir experiencias, así mismo nos sirve para reflexionar acerca de lo que se hace en el aula para encontrar solución a los problemas que se presentan en ella” (Ver anexo 6).

Para finalizar con la escogencia del nombre se les explicó a los docentes lo que implicaría que el espacio se llame Diálogos Pedagógicos. Las docentes estuvieron de acuerdo en que los diálogos se generan en el contexto de una reunión o encuentro entre personas para compartir lo que sienten y piensan frente a un tema o problemática, intercambiando ideas, argumentos. A través del diálogo se pueden conocer las experiencias de los otros, para reconocerse a sí mismos, a los demás y transformarse. En el diálogo es necesaria la participación activa de manera bidireccional entre sus participantes, es indispensable para poder develar la diversidad de sentires. Implica reflexionar para cambiar. En el diálogo es necesario la igualdad y la libertad puesto que requiere del respeto del otro para tratar de comprender al otro.

Al finalizar la sesión, se le solicitó a los docentes que diligenciaran un formato de inscripción en el que se les preguntó nuevamente su disposición e interés frente a los temas que consideran pertinentes a desarrollar en los espacios de diálogos pedagógicos, entre las cuales se anotaron:

La identidad del docente
La corresponsabilidad entre escuela – familia

El diseño de proyectos de aula
El desarrollo socio afectivo en los niños y niñas
La afectividad en docentes

(Ver anexo # 3).

Mientras diligenciaron los formatos, expresaban que una de las dificultades que podía impedir su participación era el horario de las sesiones, pues estos están programados para hacerse quincenalmente en la jornada de la tarde, y la mayoría de los asistentes trabajan en esta jornada. Muchos docentes también manifestaron no estar interesados en seguir participando en el espacio de reflexión porque no se emitiría certificación de asistencia a esta experiencia. Frente a las inquietudes, se les manifestó el compromiso de la Secretaría de Educación Distrital de apoyar el interés de asistir, por lo que se contaría con una carta para facilitar que los directivos le concedieran los permisos correspondientes. No obstante, cabe anotar que muchos de ellos no recibieron las cartas oportunamente.

Durante esta primera sesión de diálogos fue evidente que hay opiniones divergentes de las docentes frente a su participación en próximas reuniones. Este aspecto constituyó una preocupación para nuestro grupo investigativo, no obstante lo asumimos como una forma de filtrar a los profesores, garantizando que al final solo estarán aquellos que de verdad tengan la intención de reflexionar y cambiar su práctica educativa; sin embargo no deja de ser alarmante que los docentes que están al frente de la educación de la población infantil se muestren más interesados en la certificación que se pueda emitir desde un espacio de estos, que en el enriquecimiento verdadero de su práctica.

Los hechos narrados sobre la primera sesión, generaron en nosotras como investigadoras expectativa de lo que iba a pasar en la segunda sesión de Diálogos Pedagógicos, al respecto fue necesario una reunión de organización de trabajo para reflexionar sobre lo vivido en el encuentro inicial y tomar decisiones para los posteriores.

La segunda sesión se realizó el 29 de Octubre del 2013 a las 8: 30 a.m. A esta convocatoria solo asistieron cuatro (4) docentes debido a restricciones en sus instituciones por falta de permiso para asistir a este tipo de eventos. Teniendo en cuenta esta situación, se decidió cambiar la planeación que se tenía propuesta para esta sesión y se aprovechó la jornada para que las docentes asistentes compartieran sus primeras impresiones frente a la primera sesión de diálogos pedagógicos. Ellas manifestaron que teniendo en cuenta la primera sesión, consideraban que la propuesta estaba dirigida a fortalecer a los docentes en aspectos relacionados a la didáctica con metodología de talleres de capacitación. Dos de las docentes asistentes afirmaron que para ellas, esta experiencia no la veían como una capacitación más, sino que la veían como una oportunidad para compartir sus experiencias y enriquecer la propia práctica. Y fue así como en este ambiente de confianza los docentes uno a uno iban expresando cómo se sentían en el día a día de la escuela. Señalaron que resulta preocupante darse cuenta de las diferentes situaciones que se presentan en sus instituciones educativas las cuales afectan de manera directa e indirecta la acción pedagógica. (Ver Anexo 5)

Dentro de los aspectos tratados, anotaron, por ejemplo, la desmotivación que en ocasiones ven en algunos docentes frente a su rol educativo. Esto es algo que podría

tener múltiples causas entre las que se encuentran la frustración ante lo que ellos consideran ineficacia frente a los resultados de los estudiantes. Otra de las razones podría relacionada con el stress laboral o más conocido como el síndrome de Burnout. Según Silvero (2007) el origen de esta problemática se encuentra en un déficit motivacional del profesor hacia su actividad profesional, provocado por el desarrollo de creencias de autoeficacia negativas.

Por otra parte, la desarticulación entre familia y escuela fue otros de los aspectos que mencionaron los docentes asistentes como situación que afecta su acción pedagógica. Cabe anotar que este aspecto apareció en diferentes encuentros de Diálogos Pedagógicos. No es de extrañar que sea mencionado reiterativamente si se tiene en cuenta que para desarrollar procesos educativos de calidad es necesario que la familia aporte información que permita conocer a los niños, así como su colaboración para hacerles corresponsables de la educación de los hijos desde la escuela y en colaboración desde el hogar (Paule, 2013). Los docentes ejemplificaron con hechos reales esta problemática expresando que:

“ Los niños llegan a la escuela sin tareas, sin cuadernos, sin bañar, enfermos”...
“los niños llevan a la escuela problemas de la familia lo cual afecta su desempeño escolar”.(Ver Anexo 4)

Ante esto, los docentes manifestaron que crean estrategias de unión y esparcimiento para paliar y atender desde su actuar en el aula esta necesidad.

Así como los anteriores aspectos, también la carencia afectiva que padecen algunos niños fue mencionada como causa de preocupación por parte de los docentes asistentes a esta sesión. Este fenómeno es descrito por Jaramillo y García (2007) como deprivación afectiva y es entendido como:

(...) una forma de maltrato infantil que va en deterioro del desarrollo, potencialización del ser humano y restricción de la dimensión espiritual, facilitando la vulnerabilidad frente a la salud y el bienestar. Este término hace referencia a la carencia de un vínculo sano y suficiente, que garantice un desarrollo integral adecuado (Pág. 2)

Es una problemática que nos parece trascendental como equipo de investigación y como trabajadoras educativas, por el impacto que este tiene sobre el desarrollo del niño y la niña, generando la deprivación afectiva, entre ellos problemas de aprendizaje, dificultades en el lenguaje y conductas antisociales.

Palacio & Quintín (1988 , citado por Covadonga (2001)) realizaron un estudio sobre los factores que afectan al rendimiento de los alumnos. Con el resultado de este estudio, los autores afirman que:

Los alumnos con éxito escolar disponen de un clima familiar que ayuda y fomenta la actividad exploratoria, que orienta hacia la tarea, que estimula la evaluación de las consecuencias del comportamiento propio, que estimula la verificación y comprobación de sus acciones, que da con frecuencia feed-back positivos, ofrece índices e informaciones específicos y pertinentes, y plantea más preguntas y cuestiones (Pág.93)

En la misma línea de ideas, Burns, Roe y Ross (1984) citado por Jadue (1996) quienes afirman que:

La escasa interacción madre hijo que tenga relación con estrategias de aprendizaje, impide que los niños sean provistos de experiencias que los ayuden a lograr un buen rendimiento escolar, aunque los padres valoren la educación y quieran que sus hijos rindan bien en la escuela. Esta escasa interacción madre/hijo provoca que la experiencia de algunos niños pobres con las demandas académicas de la escuela sean extremadamente reducidas, lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para el aprendizaje escolar. (Pág.40-41)

En este sentido, el tipo de interacciones que los padres entablen con sus hijos se verán evidenciadas en el rendimiento escolar de los pequeños. La importancia de las relaciones interpersonales en los primeros años de vida entre padres e hijos afectan en su gran mayoría el desempeño de los niños y niñas en la escuela.

Seguidamente, se realizó una entrevista informal a las 4 asistentes. El propósito fue indagar el porqué de la inasistencia de muchos de los docentes inscritos en la experiencia. Los docentes manifestaron que ellos consideran que esto se pudo haber debido principalmente a tres razones: 1) La falta de interés y motivación por los procesos de formación docente, 2) La falta de un reconocimiento en el espacio propuesto y 3) La no disponibilidad de tiempo, pues laboran en la jornada propuesta. Además, manifestaron que durante la primera sesión notaron que el público que participó basó sus participaciones en lamentaciones acerca de su experiencia como docentes, sin destacar lo bueno de su quehacer diario y la importancia de la reflexión pedagógica para el mejoramiento de la práctica docente. Para dar fin a esta sesión se

acordó con ellas la frecuencia que tendrían las sesiones, así como los días y horarios. De esta manera se estableció que las reuniones serían los días miércoles cada quince días de 4:00-6:00 pm.

De manera general, de las primeras dos sesiones se puede concluir que los docentes presentan un sentir, que como se mencionó, da cuenta de la insatisfacción por la falta de apoyo y reconocimiento de su labor pedagógica. Lo anterior se apoya en los resultados de la investigación realizada por Miele, Henríquez y Sánchez (2009), quienes luego de posibilitar procesos de reflexión sobre el perfil de 20 docentes del Departamento de Magdalena (Colombia), encontraron que:

(...) En la dimensión profesional se destacan la apertura al cambio, la disposición para el trabajo en equipo, la recursividad y la falta de cualificación y actualización. En general, la población participante en la investigación considera que la educación preescolar es poco valorada en el ámbito de las políticas públicas en educación, y que se requieren cambios fundamentales en el sentido y orientación de este nivel educativo” (pág. 1).

Una de las consecuencias de la poca valoración de la profesión, está la débil remuneración económica que reciben los docentes. Con relación a esta problemática, Carvajal (2000) expone que existe un agravante a la desmoralización profesional: el desestimulo sistemático con relación al rol socialmente subvalorado de la profesión docente. En la organización de nuestra experiencia investigativa, fueron evidentes las quejas y lamentaciones que algunos docentes manifestaron principalmente por su labor el escaso reconocimiento y remuneración económica que reciben. Las expresiones de las docentes también denotan un marcado interés por participar espacios que le ayuden a

ascender en su carrera, lo que puede develar un desinterés en actividades que las inviten a la reflexión para la transformación de su práctica.

Además, la poca asistencia fue un punto inquietante en nuestra labor, solo 4 de las 40 docentes que habían manifestado estar interesadas en participar de la experiencia asistieran a la sesión, es decir solo un 10% de la población que había manifestado estar interesada en seguir participando luego de la primera jornada.

A partir de lo concretado en la segunda sesión del 29 de Octubre del 2013, se citó a los docentes en una institución Distrital de la ciudad de Barranquilla para realizar el tercer encuentro del año 2013. Sin embargo, no se obtuvo respuesta por parte de los docentes en cuanto a su asistencia. Por esta razón, conversamos con los organismos organizadores de las sesiones de Diálogos Pedagógicos, el IESE y la Secretaría de Educación Distrital sobre la situación y se llegó a los siguientes acuerdos:

- ✓ Concretar con la persona encargada de la Secretaría de Educación para evaluar el proceso y tomar decisiones futuras.
- ✓ Dar un tiempo de pausa a las sesiones para evaluar metodologías y estrategias del grupo investigador frente al espacio con los docentes.

Después de varias conversaciones con la Secretaría de Educación, acordamos que se retomarían las sesiones de Diálogos Pedagógicos el 12 de Febrero del año 2014.

8.2. El periodo de la persistencia: Tomando impulso

Teniendo en cuenta lo que se había realizado en las sesiones del año 2013, se reinició el proceso de los Diálogos Pedagógicos en el año 2014 con un nuevo grupo de participantes al cual se sumaron los que asistían continuamente. Para la convocatoria de esta sesión se realizó nuevamente una convocatoria a través de la Secretaría de Educación Distrital. A esta primera sesión del 2014 asistieron 20 docentes de los grados transición y primero de primaria de instituciones Oficiales de la ciudad de Barranquilla.

La sesión se inició con la realización de una dinámica, la cual consistió en poner en común las ideas que tenían los docentes asistentes, acerca de lo que para ellos significaba *el diálogo*. En ese orden de ideas, algunos de ellos manifestaron lo siguiente:

“El Diálogo nos sirve para compartir experiencias, así mismo nos sirve para reflexionar acerca de lo que se hace en el aula para encontrar solución a los problemas que se presentan en ella”. (Ver Anexo 6)

Esta fue una idea compartida por los demás asistentes y en ese contexto encontraron sentido a su participación en las sesiones de Diálogos Pedagógicos porque:

“la experiencia es para docentes del grado preescolar y esta es una oportunidad para trabajar y reflexionar en torno a la temática de la articulación entre

primero y transición a demás que sirve para enriquecer la formación que ya tenemos y alimenta para mejorar la propia práctica” (Ver Anexo 6)

Por otro lado, varios docentes destacaron el espacio Diálogos Pedagógicos como un medio para expresar inconformidades que afectan su quehacer como docente, las cuales se manifiestan en las aulas. Ellas mencionaron que *“no contaban con el acompañamiento de la Secretaría de Educación”*. (Ver Anexo 6)

Con relación a aspectos más concretos de la acción del docente preescolar, los docentes asistentes manifestaron que ellos se encuentran con un obstáculo diario que tiene que ver con la presión de los padres de familia frente a su labor, insistiendo que los niños y niñas de este grado deben terminar el año académico contando grandes cifras y también leyendo y escribiendo.

Otras expresiones durante esta sesión exponen el sentir de abandono y aislamiento por parte de las directivas institucionales y gubernamentales, una frase que sostiene lo anterior es: *“Nos dejan a un lado como si no existiéramos y nosotros somos la base de todo”* (Ver Anexo 6), lo cual como se mencionó previamente, afecta la estima del docente de preescolar y el despliegue de sus competencias, sobre todo aquellas competencias comportamentales, definidas por el MEN (2013) como “un conjunto de características personales que favorecen el desempeño de las funciones de docencia y dirección educativa” (Pág. 46).

Un aspecto importante por resaltar es la insistencia de los docentes en la importancia de sentir el apoyo institucional. Comentaron el valor de la asistencia de los

directivos docentes a este tipo de encuentros donde se reconoce la importancia de la educación preescolar y de los actores que guían el proceso. El apoyo institucional dirigido a fortalecer el desarrollo profesional del profesorado supone tres condiciones institucionales indispensables: 1) Que el Ministerio de Educación, sostenedores y empleadores apoyan un sistema coherente e integrado para el desarrollo profesional producto de un plan de desarrollo institucional, comunal y nacional para mejorar la educación; 2) Que sostenedores y docentes directivos den prioridad al aprendizaje de los alumnos, los profesores y la organización, implementando estrategias basadas en conocimientos actualizados sobre estos temas; finalmente, 3) Que los profesores cuenten con tiempo y recursos para participar en el tipo de actividades de desarrollo profesional docente que se traducen en mejoramiento e innovación (Montecinos, 2003).

Posteriormente, invitados por el grupo animador que coordina la dinámica de Diálogos Pedagógicos, se les solicitó a los participantes que manifestaran cuáles eran las principales preocupaciones con relación a su práctica pedagógica, esto con el fin de organizar una hoja de ruta para establecer los ejes temáticos de las futuras reuniones. Ante esto, a los docentes se le entregó una encuesta con la cual se identificó como aspectos que resultan relevantes abordar en las próximas sesiones. Los aspectos o preocupaciones temáticas que destacan los docentes tienen que ver con: Ser docente (Afectividad e identidad); los Principios Pedagógicos de la Educación inicial; Proyectos de aula: planeación; Desarrollo socio-afectivo en niños y niñas.

El interés de los docentes por profundizar y reflexionar por estos tópicos pedagógicos indica la preocupación de ellos por mejorar su acción en el aula. El reflexionar en grupo sobre sus propias necesidades les permitió identificar elementos

en común susceptibles de ser mejorados, de ahí la importancia de la reflexión como herramienta para generar ayudas pedagógicas. En palabras de Villalobos (2011):

Los profesores están llamados a realizar juicios críticos de su práctica pedagógica en un trabajo en equipo constante; si bien la cultura individualista domina hoy en día, el trabajo en equipo es necesario, por no decir fundamental, para lograr buenos resultados en cuanto al aprendizaje. Generar ayudas pedagógicas y trabajo en equipo permiten analizar inmediatos, que buscan soluciones desde el conocimiento práctico y teórico, en una organización educativa basada en la cooperación y la colaboración. (Pág. 4)

Si bien los docentes participantes de estas sesiones desarrollaban procesos de reflexión, es necesario aclarar que sus reflexiones no son en la acción educativa, más bien son reflexiones sobre la acción educativa. Al respecto, Shön (1998) explica que la reflexión en la acción no es la única que favorece aprendizajes, mientras que reflexionar sobre la acción, es decir, observar lo ocurrido, es indispensable para alejarse de la realidad ya actuada y analizarla completamente (Castellanos y Yaya, 2013).

Una de las principales conclusiones de esta sesión se relaciona con la importancia que los docentes le asignan al compartir pues de esa manera se puede revitalizar la propia práctica pedagógica. Los docentes asistentes a esta sesión consideran que Diálogos Pedagógicos es un espacio de docentes para docentes:

“donde la pregunta del uno puede ser la del otro y entre todos se responden”.

De igual forma estos docentes se dan cuenta que estos espacios sirven para reflexionar sobre su quehacer y de la forma en que pueden transformar o darle un nuevo significado a lo que realizan en su día a día, lo que implica compromiso personal y profesional que los lleve voluntariamente a realizar los aportes necesarios:

“nosotros mismos daremos las pautas del trabajo, a través de experiencias que hayamos vivido, además si es de trabajar temáticas que no conocemos muy bien, comprometernos a tener un material que nos sirva de sustento, en caso de necesitar a un experto se socializará y se tomará la decisión”. (Ver Anexo 7)

Como equipo investigativo, notamos en esta sesión un clima ameno, de confianza y más participativo que la anterior, lo cual motivó a los participantes a asistir a la siguiente reunión que se realizó el día 26 de febrero y la cual contó con la asistencia de la Directora del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte, quien dio la bienvenida a cada uno de los docentes asistentes manifestando la importancia que tiene para el docente el repensarse que es uno de los objetivos que tiene este espacio pedagógico.

Luego de la intervención de la Decana, se procedió a realizar una dinámica con el fin de “romper el hielo” y así dar inicio al encuentro. En esta oportunidad la dinámica consistió en vendarle los ojos a todos los docentes con excepción de uno de ellos quien guiaría al grupo; este debía hacer que sus compañeros siguieran un mismo rumbo. El propósito de esta actividad era que los docentes reconocieran el valor de la confianza

como característica central de todo Diálogo; en este sentido, Freire (1997) propone que “la confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza significa que fallaron las condiciones para que se desarrolle un clima de diálogo” (Pág. 92).

Durante la dinámica descrita, se logró desinhibir el ambiente lo cual se evidenció por la camaradería, las interacciones fluidas, las risas y las bromas. Esta dinámica fue pertinente para explicar la principal característica de los diálogos. Un diálogo implica expresarnos con libertad, respetando las diferencias. Los docentes respondían a la preguntas ¿Qué relación encontraban entre la dinámica realizada y la experiencia de “Diálogos pedagógicos”? Muchos de ellos concluyeron que así como en la dinámica en la experiencia de los Diálogos se debe caracterizar por la comunicación, la confianza y el trabajo en equipo. Algunas expresiones fueron:

“Es importante la comunicación para saber lo que le ocurre al otro, y Diálogo es así, es expresar lo que sentimos para poder realizar lo que se debe hacer.” (Ver Anexo 7)

“La dinámica se parece mucho a Diálogos, pues era algo que nadie nos obligó, es el querer hacer, el compromiso de querer hacerlo.”. (Ver Anexo 7)

“Un espacio como este te da la oportunidad de expresarte y de compartir los problemas para encontrar la solución”. (Ver Anexo 7)

Algunos de los asistentes reconocen la importancia de consolidar los lazos de unión entre los integrantes que hacen parte y que comparten esta experiencia. Proponen para ello utilizar recursos tecnológicos como Facebook y correo electrónico.

Manifestaron los docentes la importancia que se le debe dar a no permitir que otra persona externa al grupo llegue con la intención de controlar las decisiones que internamente se puedan establecer. Este momento permitió poner en claro que los invitados más que conferencistas deben ser personas que deseen compartir y enriquecer al otro:

“Para que esto de verdad sea un Diálogo si va venir un conferencista debe estar en la misma condición de nosotros y compartir sus experiencias más que para explicarnos un tema”, “Es mejor partir de lo que realmente vivimos porque las teorías y las cosas que nos muestran son de otros contextos ajenos”, (Ver Anexo 7)

El recelo y la desconfianza del docente se entienden. Por mucho tiempo han sido tomados como conejillos de indias para satisfacer necesidades de grupos de investigadores, por lo que este equipo de docentes participantes insistía en la necesidad de que nosotras nos involucráramos totalmente en la experiencia, lo que favoreció al desarrollo esta sistematización.

Algo que resultó significativo al finalizar la sesión fue el acuerdo establecido por parte de los docentes asistentes, quienes reconocieron la importancia de llevar un diario reflexivo de cada sesión que dé cuenta de la memoria de Diálogos:

“el diario reflexivo nos sirve para registrar nuestro sentir como docentes, nuestra experiencia”. (Ver Anexo 7)

El diario reflexivo se entiende como a “un instrumento para el registro detallado de experiencias que, pueden ser objeto de una práctica pedagógica” (Sanabria, 2002).

El diario reflexivo permite al docente evaluarse constantemente lo que posibilita crear o construir nuevos conocimientos y transformar su quehacer docente. En este orden de ideas, la reflexión individual desarrollada por cada docente en sus diarios resulta ser el insumo para compartir los puntos de vistas y enriquecer el diálogo pedagógico.

Recordemos que la reflexión sobre lo hecho posibilita evaluarlo para identificar la viabilidad de las acciones frente a lo planeado y así poder reorientar las propias acciones de forma consciente (Castellanos y Yaya, 2013). Es importante mencionar en este punto que aunque los docentes reconocieron la importancia de elaborar diarios reflexivos, no llevaron a la práctica esta intensión, a pesar de que el equipo investigador les recordó reiteradamente el compromiso que habían asumido.

La reflexión que el docente realiza de su práctica lo acerca al redescubrimiento que tiene de papel como corresponsable de la educación de los niños y niñas de nuestra región. A propósito del rol del maestro, el MEN en su periódico virtual “Al tablero” (Número 34 de 2005) propone que:

El maestro del siglo XXI es un formador de ciudadanos, capaz de leer los contextos locales y globales que le rodean y de responder a los retos de su tiempo. Es un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos. (MEN, 2005. pág. 1).

Lo ya expuesto demuestra la importancia de la labor del docente actual, enmarcando el impacto de su hacer en la formación humana de sus estudiantes, para ello se hace necesario que el docente se comprometa con su propio desarrollo ahondando en lo personal, social y profesional (Rua, 2010).

En la dinámica de los diálogos pedagógicos los docentes se preguntaron por su rol como docentes. Ellos al ritmo de la música en una dinámica lúdica, debían detenerse y compartir con otro docente sobre lo siguiente:

- ¿Qué palabra te define como persona fuera de tu vida laboral?
- ¿Qué de tu vida personal te llevó a ser docente?
- ¿En el contexto de Diálogos Pedagógicos por qué es importante conocerse y reconocerse como docente?

Luego de tres rondas de música, se sentaron y se les preguntó cómo se habían sentido a lo que la mayoría respondió que la experiencia les había ayudado a conocerse entre sí y a volver a pensar en por qué estaban en la labor docente:

“No estamos en la docencia por casualidad, nací para esto, es un don, a través de los compañeros uno aprende”. (Ver Anexo 7)

“hoy conozco más a mi compañero”,

“yo no sabía que había pasado por esto”

“no estamos por casualidad en la docencia, estamos llenos de dones para enseñar”

“la sensibilidad nos caracteriza a nosotros como docentes”

“...a pesar de ser diferentes estamos aquí y es lo que nos hace humanos”

“ante que ser docente, somos personas” (Ver Anexo 8)

El reconocerse como *maestro* le da al docente la posibilidad de revalorar su quehacer dándole mayor relevancia. En coherencia con lo anterior, en el documento ya citado: Periódico Al Tablero # Número 34 de 2005 (MEN, 2005) , Savater (2005) reflexiona sobre la educación y el papel del maestro en el siglo XXI exponiendo que:

(...) La tarea del maestro es la verdadera preocupación por el otro, que es el más alto nivel de moralidad. El hombre moral es el que se da a la persona. La educación es uno de los símbolos de la preocupación por los demás. Es importante que el maestro tenga vocación y gusto por lo que hace, como también lo es el que sea tratado de acuerdo con el esfuerzo y la dificultad de su tarea. Si comprendemos el término maestro en un sentido más amplio, como el de la persona que enseña a otros, entonces en nuestras sociedades democráticas todos somos maestros, unos de otros, para ayudarnos a comprender y a vivir en lo real. Y no es lo mismo ejercer esa función desde la paternidad, desde un papel público, o desde la persona que académicamente tiene que afrontar una clase (pág. 5).

En la siguiente experiencia de Diálogos Pedagógicos realizada el 12 de Marzo del 2014, se tomó como temática central el “ser docente”. Para ello se contó con la participación de una invitada especial, quien empezó realizando una presentación personal de su vida y carrera profesional. Luego de esto, ella pidió a todos los participantes que se pusieran de pie para realizar una dinámica. La invitada le pidió a los docentes que asistieron a la reunión que pensarán con los ojos cerrados sobre las

siguientes preguntas: ¿quién soy? ¿Por qué estoy aquí? ¿En qué soy rico?, todo ello mientras hacían ejercicios de respiración.

Luego de pasados unos minutos, los docentes empezaron a relatar lo que pensaron, ellos mencionaron:

“Soy libre, soy color, soy psicóloga de profesión, y soy maestra de vocación”;

“Soy lo que pienso, lo que siento, lo que hago”

“Soy amoroso, apasionado, curioso, soy lo que siento, soy rico en conocimiento”. (Ver Anexo 8)

Cada docente de manera libre y espontánea dio a conocer quién era, reflejándose en su decir la imagen que cada uno tiene de sí mismo, la cual da a conocer a los demás en sus lugares de trabajo. Luego de algunas preguntas formuladas por parte de la invitada, llevó a cada uno de los asistentes a reflexionar sobre su quehacer, sobre la planeación que realizaban y sobre el trato que les daban a sus estudiantes. En general, los docentes se sintieron identificados con lo que la invitada estaba mencionando llegando a la conclusión que para transformar su práctica primero deben partir de lo que son ellos, identificar sus debilidades y fortalezas y como esto puede incluir en su quehacer.

Esta revisión de su quehacer, para escudriñarlo y develar los retos o situaciones a mejorar, hace parte del ser docente, pues recordemos que es tarea del educador replantear su práctica para contribuir y fortalecer el aprendizaje de sus estudiantes. En

esta línea, Steve (2003) hace alusión al término de “renovación pedagógica”, definiéndolo como:

(...) es una forma de egoísmo: con independencia del deseo de mejorar el aprendizaje de mis alumnos, la necesito como una forma de encontrarme vivo en la enseñanza, como un desafío personal para investigar nuevas formas de comunicación, nuevos caminos para hacer pensar a mis alumnos (...) (Pág. 2).

La tarea del maestro es la verdadera preocupación por el otro, que es el más alto nivel de moralidad. El hombre moral es el que se da a la persona. La educación es uno de los símbolos de la preocupación por los demás. Es importante que el maestro tenga vocación y gusto por lo que hace, como también lo es el que sea tratado de acuerdo con el esfuerzo y la dificultad de su tarea. Si comprendemos el término *maestro* en un sentido más amplio, como el de la persona que enseña a otros, entonces en nuestras sociedades democráticas todos somos maestros, unos de otros, para ayudarnos a comprender y a vivir en lo real. Y no es lo mismo ejercer esa función desde la paternidad, desde un papel público, o desde la persona que académicamente tiene que afrontar una clase.

La sesión de Diálogos pedagógicos del día 7 de mayo de 2014 tuvo como eje central la reflexión alrededor de los principios y las actividades rectoras del pre escolar, esto en correspondencia con los temas identificados por los docentes en sesiones iniciales. Esta sesión se realizó en las instalaciones del Centro Recreacional Cajacopi. El inicio de la jornada se vio alterado ya que el salón asignado normalmente no fue apartado por el personal encargado de la Secretaría de Educación, lo que llevó a desarrollar la reunión en un lugar abierto. La sesión se inició con la asistencia de solo 2 docentes, las cuales participaron de manera activa. Esta circunstancia nos llevó a

reflexionar por qué los demás docentes no asistieron a la sesión y para ello les preguntamos a los docentes asistentes cuáles creían ellas que eran las razones, así respondieron:

“que algunos colegios no permitían el permiso, existe falta de compromiso, o no llegaban los comunicados de la secretaria”. (Ver Anexo 9)

Con el pasar de los minutos, mientras conversábamos llegaron otras docentes que se unieron al diálogo. Teniendo en cuenta que la temática que se abordaría era “los principios pedagógicos y las actividades rectoras”, para conocer sus impresiones al respecto, se realizó la siguiente dinámica: en una bolsa habían papeles con los nombres de cada principio (lúdica, participación, integralidad) y otros con los nombres de cada actividad rectora (Juego, arte, literatura y exploración del medio). Cada docente debía sacar uno de los papeles y explicar cómo comprendía el principio pedagógico y la actividad rectora seleccionada al azar. Algunas de las conclusiones recogidas fueron:

“la imaginación es como una parte esencial para el desarrollo de estas actividades, en especial la literatura” (Ver Anexo 9)

“La lúdica es vista como algo innato del ser humano, lo relaciono con el juego y el placer que produce una experiencia, que todo representa lúdica” (Ver Anexo 9)

“las actividades rectoras y principios permiten desarrollar en los niños diferentes capacidades y habilidades, ya que interactúan con el medio, son

libres de expresar las emociones y conocimientos que han adquirido y al igual generan nuevos en esa interacción con otros”. (Ver Anexo 9)

Como consecuencia de esta reflexión, los docentes identifican lo que a su juicio puede ser una diferencia en cuanto al sector oficial y el privado relacionado con el desarrollo del lenguaje. Afirmaron que:

“Por lo general los del sector oficial los niños y niñas no tienen ese bagaje lingüístico que permita expresar una idea estructurada, entonces tienden a decir e imitar conductas que se les dicen o que ven, a diferencia del sector privado que en la interacción con los medios tecnológicos, la educación recibida y el contexto donde viven, pueden expresar miles de ideas con una gama de términos específicos, siendo ellos quienes inicien la conversación, dirijan una dinámica” (Ver Anexo 9)

Esta reflexión de cierta manera expresa una frustración del docente quien de manera algo tácita desea las condiciones de trabajo de algunas instituciones privadas. En este punto es preciso destacar que cuando se presentaban este tipo de expresiones en los docentes se generaba por parte del equipo investigador preguntas que le ayudaban a los docentes a reflexionar sobre lo expresado, proponiéndoles visiones acordes a las Lineamientos y teorías que regulan la educación infantil, de hecho, en algunas situaciones eran los mismos participantes quienes movilizaban a sus compañeros.

Nos parece interesante, además, destacar que se genera una discusión en torno a cómo planear experiencias formativas para niños y niñas con base a estas actividades

rectoras analizadas: juego, literatura, arte y exploración del medio. Este interés se genera porque los participantes no conocen la manera de integrarlos. Ellos comentan que han observado que dentro de una misma institución hay diversas maneras de planear y poca sistematización de estas planeaciones, esto, según lo expresado por ellos, debido a la falta de tiempo. Es decir, se da por sentado que se sabe planear, pero la experiencia realizada en esta sesión les muestra un panorama diferente: les faltan elementos relacionados con la planeación pedagógica que permiten integrar los elementos y principios de la educación infantil.

El MEN (2013) propone que uno de los componentes de las Competencias Pedagógicas a evaluar para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002 es el componente de “Planeación de la práctica educativa escolar”, el cual se define de la siguiente manera:

Gestores, docentes y orientadores diseñan las prácticas educativas de forma organizada apoyándose en fundamentos y criterios pedagógicos y reconociendo las características de sus estudiantes y del contexto escolar, como condición para plantear los objetivos de desarrollo y aprendizaje, organizar los contenidos, definir las estrategias y actividades educativas y los criterios e instrumentos de evaluación. De igual manera articula las condiciones ambientales para un aprendizaje significativo, precisa los recursos y materiales de apoyo que requiere y delimita el periodo de duración de la práctica educativa al igual que los momentos para su desarrollo y seguimiento (Pág. 43).

Lo anterior resulta fundamental puesto que se considera entonces que la planeación de la práctica pedagógica es un componente esencial del quehacer docente,

todo ello reconociendo el valor organizador de la planeación sobre la acción pedagógica, brindando un espacio para pensar en el qué, cómo, con qué elementos y cuándo se desarrollará la práctica educativa.

Algunos de los asistentes a las sesiones de “Diálogos Pedagógicos” compartieron sus experiencias sobre planeación en el aula. En esta exposición de experiencias sobre la planeación, se mostraron muy concentrados y a la expectativa de lo que iban a decir los otros docentes, pues la idea era que ellos pudieran autoevaluar sus prácticas y aplicar experiencias similares a las de sus compañeros. Muchos de los asistentes estaban tomando atenta nota de las experiencias mencionadas por sus pares y las aclaraciones que la tutora mencionaba, todo lo anterior con el fin de tomar elementos de los relatos de los compañeros para incorporarlos a sus propias prácticas y mejorarlas.

A partir de esto, se propuso que para las siguientes sesiones, una de las docentes participantes mostrara y contara cómo ella realiza su planeación, cómo se lleva a cabo y qué tiene en cuenta para hacerla. De igual forma para esta sesión se propuso que una de las investigadoras socializara una nueva manera de planear utilizando los Núcleos Temáticos Integradores (2012), una propuesta de planeación creada desde el Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte.

Aunque durante esta última sesión solo asistieron 4 participantes, la participación fue activa tanto así que los docentes confirmaron la asistencia a la siguiente sesión y la extensión de la invitación a otros docentes.

Pero... ¿cuáles fueron los decires y sentires de los docentes sobre práctica pedagógica durante la experiencia de Diálogos Pedagógicos hasta esta fase?

Detengámonos sobre la experiencia y reflexionemos sobre los principales hallazgos que encontramos frente a los decires y sentires de los docentes sobre sus Prácticas Pedagógicas. Con relación a la planeación como un elemento de práctica, los docentes manifestaron que existen diversos factores que vienen afectando este momento. Específicamente los docentes reconocen que existen desacuerdos entre las diferentes instancias y agentes educativos sobre el propósito del preescolar y las creencias para articular este con primer grado. Una de las docentes asistentes manifestó que asiste a las sesiones porque no encontraba que los niños vinieran lo suficientemente preparados para un nivel de primaria, consideraba que en el preescolar no se brindaban las bases para iniciar una educación con mayor exigencia, pues debería existir un currículo que permitiera la articulación de preescolar a primero. Además que los estándares que el Ministerio de Educación propone con relación a lo que las instituciones y padres de familia exigen no llevan relación en muchas ocasiones, por ende el docente se aflige frente a su quehacer.

En el momento de la planeación, la necesidad de contar con los recursos adecuados (infraestructura, material didáctico y capacitación docente) es una de las mayores preocupaciones de los docentes, esta falencia, afecta el sentir de los docentes, lo que incide no solo en la planeación sino en la ejecución de las experiencias planeadas.

En este mismo sentido también afirman que la historia familiar de los niños y las niñas, sus relaciones, así como la falta de apoyo por parte de la familia afecta la ejecución de la práctica pedagógica, sin embargo, los docentes manifiestan que *se “crean estrategias de unión y esparcimiento..., pero los niños llevan a la escuela problemas de la familia lo cual afecta su desempeño”*. (ver anexo 4)

Ahora bien cada una de estas expresiones lleva consigo un sentir que el docente manifiesta en su Diálogo. El sentir del docente es de tensión: por un lado tienen claro cuáles son los objetivos que la Ley de educación determina para los grados Transición y Primero, pero por otro lado se encuentran la tensión que ejercen los directivos y padres de familia frente a los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en este nivel educativo. Ellos manifiestan:

“todos quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, cuando no se tienen los espacios para hacer que la educación sea así, tenemos muchos niños a los que atender”, (Ver anexo 4)

En esta misma línea mencionan aspectos que intervienen directamente con los recursos que puede el docente trabajar en el aula y que se ven reflejados en la ejecución de su práctica a continuación se presentaran algunas evidencias:

“el dolor, el lamento del docente al ejercer su labor por x o y motivo”

“ la desarticulación entre familia y escuela”

“ la falta de recursos, de capacitaciones docentes”

“ la afectividad del niño y el maestro”, (ver anexo 5)

Alrededor esta problemática no alejada de la realidad de la educación, los docentes ejemplificaron con hechos reales los acontecimientos anteriormente mencionados:

“los niños llegan a la escuela sin tareas, sin cuadernos, sin bañar”

(ver anexo 4)

Con relación al momento de la evaluación, los docentes reconocen que existe la misma tensión que en el caso de la ejecución. Fue común en la mayoría de los docentes escuchar inquietudes como:

¿Qué hacemos si nos piden resultados?, los padres quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video, tenemos muchos niños a los que atender... (Entre otras afirmaciones). (Ver anexo 4)

Esta última expresión mencionada fue uno de los decires más reiterativos en esta experiencia de Diálogos.

Por otra parte, consolidando la experiencia de Diálogos Pedagógicos, la primera fase da luces sobre la práctica pedagógica de los docentes en tres momentos: planeación, ejecución y evaluación, conociendo su voz y su sentir a primera vista. La fase de desarrollo que comienza desde la tercera sesión se continúa abordando esos tres momentos.

En las sesiones de Diálogos Pedagógicos se alcanza a evidenciar el interés de los participantes por compartir sus experiencias sobre los referentes legales, teóricos y pedagógicos que apoyan la planeación de su praxis. Manifiestan que tienen presente aspectos que pueden facilitarle su trabajo pedagógico como por ejemplo la identificación de contenidos a desarrollar, los recursos, los momentos y las formas de evaluar, sin embargo existen vacíos conceptuales prácticos en estos como el débil manejo de los Lineamientos Curriculares de la educación preescolar, el poco conocimiento sobre la Política Pública de atención a la Infancia en Colombia, entre otros referentes legales y conceptuales que deben direccionar la práctica educativa con y para primera Infancia.

Con relación a esto, los docentes manifiestan que los documentos plantean que las actividades que se desarrollan para niños y niñas deben tener un propósito claro y cumplir con los principios pedagógicos y que se debe incluir actividades rectoras como la literatura, la lúdica, la exploración del medio. Sin embargo, en la práctica en el aula esto no está siendo tenido en cuenta. Con respecto a esto algunos docentes manifestaron:

“Jamás llevo un currículo, que: primero la m, la p, etc. Yo no digo: hoy voy a dar este tema”. (Ver anexo 10)

En esta sesión el propósito central era retomar la experiencia de planeación de los docentes, de tal modo que pudieran compartir de qué manera ellos estaban promoviendo el desarrollo de competencias para la vida. Al socializar se pudo percibir que existe una falta de claridad y de acuerdos frente en lo que se refiere a las competencias y lo que implica su desarrollo:

“cuando el colegio tenga clara la metodología se puede garantizar las competencias”. (ver anexo 9)

Pese a esto, los docentes van encontrándole el compromiso que deben asumir como agentes educativos. Desde los Diálogos ellos reconocen que son los protagonistas y tienen que ponerse de acuerdo con los directivos pues es importante que ellos también se sensibilicen frente a esto.

Otro hallazgo de las experiencias tiene relación con los decires expresados por los docentes sobre momento de ejecución de la práctica. Los docentes, en estas sesiones se reconocen como agentes formadores: *“no estamos por casualidad en la docencia, estamos llenos de dones para enseñar”*. Por ende reconocen la importancia y el rol que cumple un maestro en una sociedad, es decir llevan consigo una motivación especial que los hace ser lo que son: docentes.

Otro elemento reconocido por los docentes como valioso para la ejecución de experiencias en el aula es la *lúdica*, identificándola como principio central en la educación infantil. Al respecto manifiestan:

“Lúdica es el gozo, si un niño se distrae con algo es porque algo está aprendiendo”.(ver Anexo 9)

Desde esta perspectiva los asistentes a Diálogos no dudan en señalar el carácter formativo del juego:

“el juego libre tiene un propósito”.

“El recreo se ha convertido en un espacio en el que los profesores descansan pero el recreo es para descubrir los intereses de los niños”. (ver anexo 9).

Lo anterior coincide con varios autores, entre ellos Dinello (2004) quien define la lúdica como una actitud, una condición del ser humano frente a la vida, de cara a su día a día, es su forma de vivir, “de estar en la vida y de relacionarse con ella”, produciendo goce, disfrute, placer, dando lugar a la distensión. Y en este sentido el juego es reconocido por Huizinga (1972) como:

Una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.

Es evidente entonces, que los docentes participantes de la experiencia de “Diálogos Pedagógicos” al igual que Huizinga y Dinello reconocen al juego como una acción con objetivos educativos claros: responder a las necesidades innatas de aprender gozando.

Con el comentario: *“Los maestros no favorecen el momento del juego, los maestros están preocupados por el orden”*, como equipo investigador, nos preguntamos: ¿qué es lo que detona tal circunstancia? ¿Por qué el docente aún sabiendo esto sigue con esta forma de actuar en el aula que privilegia el control, el orden y la disciplina? Esto nos lleva a la reflexión acerca de los lineamientos curriculares que se encuentra en todo documento que el grupo de participantes se encontraba analizando;

lineamientos que sugieren la importancia de articular la teoría con la práctica pedagógica.

Una de las categorías con mayor evidencia y en las que más se enfocaron los docentes en estas sesiones de Diálogos Pedagógicos tiene que ver con las Concepciones sobre la infancia que ellos poseen y que afectan la ejecución o la práctica en el aula:

“Para dar significatividad a las actividades es necesario que el niño sepa cuál es la importancia y pertinencia de esa actividad”

“cuando ellos están libres, solos, se expresan libremente”

“Están en una etapa donde ellos todo lo dicen y no se quedan con nada”

“El desarrollo integral, por ejemplo, la parte artística se desarrolla en el hemisferio derecho del cerebro, hay q trabajar más arte, más libertad para que los niños se puedan expresar”

“a que es lo que va el niño a la escuela: a aprender conceptos, eso es lo que te va ayudar a comprender el mundo” (ver anexo 9)

Teniendo en cuenta estas evidencias, la concepción de infancia que subyace en los decires de los docentes participantes corresponde al niño como un sujeto social que debe ser y es consciente de lo que está realizando, libre, con múltiples capacidades y habilidades de expresión, donde el arte y el juego se vuelven indispensables en su vida cotidiana. Lo anterior guarda coherencia con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional en su Portal Web “Al tablero” (Nº 47 de 2007), en donde se afirma que:

El niño es un ser extraordinario, complejo e individual que existe a través de sus relaciones con los otros y siempre dentro de un contexto particular. Surge como co-constructor, desde el comienzo de su vida, de conocimiento, cultura y de su propia identidad; es entendido y reconocido como un miembro activo de la sociedad. A demás, se trata de hacerlo "rico en potencial, fuerte, poderoso y competente (MEN, 2007)

No obstante cabe anotar que esto se contradice con lo que algunos docentes manifestaron en relación a la concepción de algunos padres frente a la infancia. Frases como la que se anota a continuación: *Seño, ¿cómo va este animalito? y yo le dije que por qué le dice así al niño*”, da lugar a pensar la importancia de promover la concepción de un niño como sujeto activo de derechos, un niño y niña como seres sociales, singulares y diversos con potencialidades y capacidades para resolver las principales demandas de su existencia e iniciar su proceso de integración a la sociedad como protagonistas de su propio desarrollo (MEN, 2013).

Siguiendo en esta línea, los docentes también hacen explícitas sus concepciones sobre la gestión que realizan los diferentes agentes dentro y fuera del aula y que pueden afectar la ejecución de sus prácticas pedagógicas. Sobre lo anterior, identifican la importancia de la interacción que el niño debe tener consigo mismo, con otros niños, con el adulto, con su medio lo que posibilitará el desarrollo de su lenguaje. Los docentes reiteran su preocupación por la escasa riqueza lingüística de los niños del sector oficial, quienes en ocasiones parecen cohibir sus lenguajes expresivos ante las solicitudes de sus maestros:

“cuando ellos están libres, solos, se expresan libremente” (ver anexo 9)

Con respecto al momento de la evaluación, los docentes mencionaron que existen aspectos relacionados con los diferentes agentes que afectan este proceso. Entre estos el más destacado es la presión que tanto padres, como directivos y otros docentes exigen del niño y la niña del preescolar, olvidándose que esta etapa más que leer, escribir y contar, debe constituirse en una etapa para potencializar el desarrollo integral. Esta mirada de la evaluación como medición de logros académicos se aparta de lo propuesto por la estrategia de Atención Integral a la Primera infancia vigente en Colombia, en la que a partir del reconocimiento del desarrollo infantil como un “proceso de transformaciones y cambios que posibilitan la aparición de comportamientos novedosos y ordenados que se generan a través del tiempo y a partir de la propia actividad del niño y la niña” (Pág. 105). Esta forma de entender la evaluación propone estrategias de valoración cualitativa en las que se identifiquen debilidades y fortalezas, avances y retrocesos, con el fin último de proponer nuevas acciones que promuevan su desarrollo integral.

Los docentes también develaron que la evaluación más que medir conocimiento debe poner al niño en contacto con la realidad y en ese escenario el docente pueda conocerlo para guiarlo y así poder brindar experiencias para mejorar su proceso formativo:

“Para la exploración del mundo el niño debe tener los recursos para hacerlo. Es necesario que el muchacho vea en concreto para que aprenda” (Ver anexo 9)

Recordemos, en este punto, que la evaluación del aprendizaje, es un componente del plan curricular y está dirigida hacia la valoración del desarrollo de las dimensiones del aprendizaje. En este sentido, la evaluación es no sólo un elemento que permite conocer y comprender el estado formativo de los infantes, sino que es “un proceso de carácter estratégico que tiene el educador para tomar decisiones sobre su práctica pedagógica en el aula y en la gestión académica” (Osorio y Herrera, 2013, Pág. 28).

De manera general, notamos que los maestros participantes se encuentran inconformes con: el acompañamiento que se les hace desde los estamentos gubernamentales; la subvaloración de su labor social, los requerimientos que imponen directores administrativos y académicos de las instituciones, así como padres y otros docentes. Los docentes encontraron el espacio de Diálogos Pedagógicos como un medio para expresar inconformidades que afectan su quehacer como docente, las cuales se manifiestan en las aulas, mencionando que:

“no contamos con el acompañamiento de la secretaría de educación... los padres creen que el preescolar es lo mismo que la primera infancia” (Ver anexo 6)

“Nos dejan a un lado como si no existiéramos y nosotros somos la base de todo” (Ver Anexo 6)

“No quieren a uno encontrarlo jugando con los niños, los niños aprenden es jugando, el juego y la lúdica les permiten resolver una situación, así sea en su edad pequeñita” (Ver anexo 9)

“Una cosa es lo que yo quiera hacer y otra es la que me toca hacer”

(Ver anexo 9)

“Los profesores todavía somos muy frescos con el tema de los cuentos que leemos en el aula” (Ver anexo 9)

“El problema está en lo que yo quiero hacer y lo que me toca hacer”.

(Ver anexo 9)

No obstante, frente a los sentimientos de frustración se presentan otros relacionados con el agrado y satisfacción por ser docente:

“la sensibilidad nos caracteriza a nosotros como docentes” “a pesar de ser diferentes estamos aquí y es lo que nos hace humanos” “ante que ser docente, somos personas” ... “soy madre, maestra, abuela, emprendedora, dedicada a lo que hago” ... “soy un ser humano en crecimiento, trato de dar lo que más puedo” (Ver anexo 7)

Esta dualidad de sentires demuestra que, si bien los docentes participantes reconocen elementos externos que les afectan en su cotidiano hacer en las aulas y en su propia percepción de la docencia, son conscientes también de las fortalezas de su ser docente que les permiten desarrollar acciones en pro de la formación de los niños y niñas con los que interactúan diariamente.

8.3. Final de la experiencia

Retomando el relato de lo sucedido, hablaremos ahora del final de la experiencia. En esta fase sucedió que luego de que algunos de los docentes habían dejado de asistir a las sesiones de Diálogos Pedagógicos, retornaron, eso gracias a la invitación a otros de sus compañeros, además de lo realizado por la Secretaría de Educación quien gestionó un permiso para que los docentes del Distrito pudieran asistir.

En esta primera sesión de la fase final, por solicitud de los mismos participantes de Diálogos, una de las docentes compartió su forma de planear las experiencias de aula y como integraba las dimensiones del desarrollo del infante a esta planeación. Ella compartió con sus pares algunas ideas que siempre tiene en cuenta como, por ejemplo: ser flexible con la estructura de sus actividades, permitir al inicio de la jornada un tiempo de actividad libre, buscando conocer e indagar los intereses de los niños, y a partir de eso conectar con cualquier temática que vaya al nivel de sus capacidades e intereses. La docente también mencionó que sus actividades muchas veces tienen relación con acciones de la vida cotidiana, por ejemplo, le dice a los niños:

“busca los diferentes billetes, ve a la tienda (organizada en el aula como rincón de interés) y compra con el billete, cuál es el de mayor valor, cuánto te devuelven, busca otros billetes y compáralos”. (Ver anexo 10)

Así se nota la promoción del carácter significativo y gratificante que debe resultar el aprendizaje para los niños y niñas. Además la docente hizo énfasis en el carácter flexible del currículo en el preescolar:

“hay actividades que pueden morir en el camino, pero otras que dan pie para seguir en la misma línea solo que con variaciones” (Ver Anexo 10)

Luego de compartir la experiencia y teniendo en cuenta que los docentes deseaban profundizar sobre las dimensiones del desarrollo del niño, a fin de poder integrarlas en su planeación, se realizó la siguiente actividad para profundizar en cada una de ellas. Los docentes asistentes se dividieron en grupos para dar respuesta a estos interrogantes: ¿Conoces las dimensiones? ¿Sabes de qué se tratan? Luego de debatir en grupos los docentes compartieron que:

“las dimensiones no pueden verse vistas por separado y que tienen relación una de la otra, y que es por eso que se habla de una educación integral, pero es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren” (Ver anexo 10)

De las intervenciones se pudo analizar, además, que las dificultades respecto a la planeación están ligadas al poco tiempo y la no pedagogización de rutinas que develen una intención de las experiencias por lo que no se hace una planeación de actividades; esto se evidencia con comentarios como:

“con qué tiempo uno va a realizar tanta cosa”... “si las instituciones dieran más tiempo para que los docentes lo hicieran, tal vez el panorama seria otro” (Ver anexo 10)

En este sentido, la pedagogización de las rutinas consiste en darle una intención formativa a los procesos cotidianos que se presentan en el aula y fuera de ella, teniendo siempre en cuenta que estas acciones deben ser coherentes con las metas formativas propuestas, además, estas acciones no deben vulnerar los derechos de los niños y niñas ni atentar contra el desarrollo pleno de sus dimensiones (Narváez, 2011).

Retomando la intervención de la docente que orientó la sesión, ésta comentó que los padres de familia muchas veces le dan mucha importancia a las tareas y para eso ella creó un libro en el que plasma los compromisos que los niños deben desarrollar en casa. Al respecto, algunos docentes compartieron que:

“los padres de familia están acostumbrados a que los niños lleven tareas siempre a sus casas y de esta manera es que hacen el acompañamiento a sus hijos, pero es necesario aclarar que solamente el acompañamiento no es por tareas también es dialogando con ellos acerca de lo que vieron en sus escuelas, lo que desarrollaron con sus maestras y los juegos que hicieron”
(Ver Anexo 10)

A partir del conversatorio que se generó frente el tema de la planeación, a varios de los docentes asistentes les sugirieron varias inquietudes sobre la integración de las dimensiones en la planeación, por ello se propuso realizar una sesión especial en el cual una de nosotras, como investigadora, explicaría más a fondo la importancia de planear a través de los Núcleos Temáticos Integradores (2012), una estrategia para planear experiencias e educativas para niños y niñas en la primera infancia, que tienen como foco el desarrollo de Dimensiones del desarrollo. Al llegar ésta sesión muchos de los

docentes estaban dispuestos a escuchar lo que teníamos para contarles. Ellos estaban dispuestos a aprender y algunos docentes invitaron a otros compañeros de sus instituciones. No obstante, ese día surgió una dificultad técnica con la ubicación del salón, ya que desde la instancia organizadora no se apartó con anticipación un espacio, se resolvió ubicarnos en la planta baja del centro recreacional, al lado de las piscinas. Algunos docentes mostraron su incomodidad por no tener el lugar listo y sintieron que el espacio era inapropiado.

Se notó en esa sesión que las participantes más que todo se mostraban expectantes pero poco participativas, sin embargo se les hicieron varias preguntas sobre cómo planeaban ellos, quienes eran los que realizaban la planeación, con qué fin planeaban, para dialogar y volver la dinámica más participativa.

Si se hace un análisis de lo ocurrido en esta fase final, podría afirmarse que durante ésta los docentes participantes sostienen sus decires y sentires acerca de la forma cómo organizaban la planeación en el aula: para organizar la planeación de sus actividades tienen en cuenta las necesidades e intereses de los niños y niñas, además comentan que una actividad puede llevar a la otra partiendo de las necesidades de los niños. Las impresiones siguen siendo las mismas expresadas en la fase anterior: no se maneja una rigidez en la estructura de sus actividades; se permite al inicio de la jornada un tiempo de actividad libre, buscando conocer e indagar los intereses de los niños, para partir de eso conectar con cualquier temática que vaya al nivel de sus capacidades e intereses; entre otras frases ya mencionadas en el análisis de la anterior fase.

Así mismo, algunos de los docentes manifiestan que planean por dimensiones dándole mayor prioridad al desarrollo de la dimensión socioafectiva. Al respecto, una docente precisó que:

“Yo organizo mis planeaciones por dimensiones, entonces para mí lo más valioso de la dimensión afectiva es que ellos aprendan a convivir y establezcan relaciones entre iguales, que sean autónomos” (Ver anexo 10)

El desarrollo de la dimensión afectiva ha sido una de las preocupaciones en la que los docentes han realizado mayor énfasis. Esta dimensión resulta importante teniendo en cuenta la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo armónico e integral en los primeros años de vida, pues la psicoafectividad incluye el desarrollo de la personalidad, la autoimagen y la construcción de relaciones interpersonales sanas y estables, todos ellos elementos esenciales para vivir en sociedad (MEN, 2007).

Otro de los decires encontrados en esta fase final de la experiencia está relacionado con los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos usados para planear, frente a esto mencionan que:

“las dimensiones no pueden verse vistas por separado y que tienen relación una de la otra, y que es por eso que se habla de una educación integral” (Ver anexo 10)

En este sentido, los docentes piensan que es necesario para la educación inicial de los niños y niñas que en cada una de las actividades que se van a realizar se tengan en cuenta todas las dimensiones del niño y de la niña para lograr una educación integral. La integralidad en la primera infancia debe asumirse como un principio indispensable para lograr procesos educativos de calidad, por ello debe las acciones educativas deben:

(...) abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre. Para lograr un desarrollo integral de los niños, es necesario, en los primeros años de vida, contar con una apropiada nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con sus padres y con otros adultos que ejercen algún tipo de influencia en su proceso de crianza (MEN, 2007).

La educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea condiciones para continuar en él, potenciando sus capacidades que les faciliten el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas sus dimensiones como seres humanos, por tanto se deben orientar a la solución de problemas abiertos y complejos, como las complejas situaciones que los niños encuentran y resuelven en los contextos naturales relacionados con su mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural, con una clara intencionalidad pedagógica y didáctica. Por lo anterior el MEN (2007) propone que para promover el desarrollo integral de los infantes se debe brindar una atención igualmente integral, lo que amerita el trabajo interdisciplinario desde diferentes

sectores con competencias específicas que contribuyan al desarrollo total de los niños y niñas.

La preocupación por el cumplimiento de los estándares propuestas a nivel ministerial y a nivel institucional, determinó de cierta manera el discurso de algunos docentes:

“que es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren” (Ver Anexo 10)

“planeo según los estándares que requería la secretaría (de educación), grupalmente, pero no llevando una coherencia entre una actividad y otra, es para saber que temas voy a trabajar” (Ver anexo 11)

Lo anterior refleja que los docentes muchas veces no tienen en cuenta en la planeación la propuesta de proyectos pedagógicos de aula en los que el foco no son los temas y/o contenidos sino el desarrollo de dimensiones y competencias para la vida. Los Proyectos Pedagógicos de aula son estrategias pedagógicas en las que el maestro no es sólo un acompañante, sino que asume un rol de guía y facilitador de los procesos, provocando espacios en los que los estudiantes despliegan todas sus capacidades, convirtiéndose en los principales actores de su propio proceso formativo (Osorio y Herrera, 2013). Ahora bien, es necesario aclarar que los Estándares propuestos por el MEN deben constituirse en referentes que guíen los procesos de planeación, ejecución y evaluación del aprendizaje, y no en indicadores de cumplimiento.

Por otro lado, en estas dos últimas sesiones vividas en la etapa final de la experiencia, se evidenciaron decires del docente sobre el momento de ejecución de sus prácticas educativas. Uno de estos decires (además el que se presentó con mayor frecuencia en las intervenciones de los docentes) se refiere a las concepciones sobre la infancia que afectan la ejecución. En ese sentido algunas de las impresiones son:

“yo puedo tener niños de 5 a 6 años y habrán unos que saben más que otros, yo no voy a enseñarles a leer y a escribir, eso se aprende espontáneamente...” ... “los niños deben saber expresarse” ... “el niño debe ver un modelo ético en su docente, porque el niño imita” (Ver anexo 10)

Como es evidente, si bien los docentes reconocieron a los niños como sujetos con capacidades que los hacen diferentes y constituyen su individualidad, sus expresiones denotan una marcada concepción de infancia dirigida hacia el cumplimiento de logros y estándares académicos, indicando además que son replicadores de conductas, desconociendo sus capacidades y potencialidades innatas para desarrollarse.

Con referencia a los recursos para llevar a cabo la ejecución de sus actividades planeadas, mencionaron que:

“el niño no tiene la culpa de que no tenga – la institución- las condiciones para moverse, para que el haga los movimientos... Más que

buscar las limitaciones es buscar estrategias para trabajar con los niños”

(Anexo 10)

Los docentes reconocen que a pesar de que muchas veces en sus lugares laborales o escuelas no se cuentan con los recursos necesarios para realizar algunas actividades que requieren de escenarios adecuados en espacio, logística, entre otros, afirman que es necesario buscar otros espacios o estrategias para desarrollar cada una de las actividades con ellos.

Además, en su discurso los docentes dan a conocer concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la ejecución, y sobre esto algunas de las impresiones fueron:

“es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren” (Ver anexo 10)

“los libros del ministerio no están adecuados al lenguaje de los niños, los niños se encasillan y no pueden avanzar porque no comprenden las palabras de esos libros, eses es uno de los problemas más grandes de la escuela... para mí en el preescolar las estrategias son para la tradición oral y la lectura en voz alta. No podemos hablar de dimensión comunicativa sin hablar del proceso lecto-escritor” (Ver anexo 10)

En este sentido, los docentes identifican que los requerimientos que les hace el MEN no son coherentes con las necesidades reales de los niños y las niñas.

Sobre el momento de ejecución de la práctica pedagógica, los docentes manifestaron decires sobre el tipo de interacciones que se dan en el aula, algunos ejemplos de estos decires son:

“durante mis clases se coloca a pintar lo que el niño quiera, leyendo cuentos. El espacio musical hacen muchas cosas se les pone a escuchar instrumentos, tratando que sean creativos porque hay muchos niños temerosos. Es decir una dirección artística y nada tiene que ver con lo bonito o lo feo. Es darle la oportunidad al niño de exteriorizar lo que siente, es saber convivir con el otro. Es decir desde mi punto de vista es esto y desde tu punto de vista es esto” (Ver anexo 10)

En este comentario se devela con claridad que el docente le confiere importancia a los niños y las niñas en el marco de brindar oportunidades para que ellos logren dar a conocer a través de sus dibujos y experiencias lo que sienten y piensan acerca de algo, es decir, la docente expresa que comprende al niño y la niña como un sujeto capaz de expresarse usando sus lenguajes expresivos y artísticos, enfatizando en que lo importante es la esencia de la expresión propia del infante y no lo estético de la creación.

Respecto a la intencionalidad de las tareas o compromisos en las prácticas de aula, los agentes educativos mencionaron a través del Dialogo Pedagógico que:

“los padres lo que piden son tareas, para ello, ella me dedicó a crear un libro de actividades para enviar a la casa, sin embargo no es lo que a lo que a mi da fuerza, si no a lo que el niño realiza en el momento y puede ver, escuchar y sentir, para cumplir con los estándares del colegio y el estado que suponen que deben ser los mismos, yo conozco cada uno de los conceptos, temáticas que desde el Ministerio se han establecido que se deben dar en todo el preescolar, sin embargo soy autónoma de tomar las decisiones de cómo hacerlo y que dar, no desligándose de lo establecido” (Ver anexo 10)

Teniendo en cuenta lo mencionado, es explícita la preocupación de la docente por las exigencias de los padres frente a las tareas pero la docente reconoce que son valiosas las actividades en el aula, porque es allí donde la maestra evidencia el trabajo de los niños y niñas logrando detectar situaciones y fenómenos que los afecten.

Por otro lado, identificamos las expresiones de los docentes en la última fase de la experiencia, sentires de los docentes sobre su práctica o modelo pedagógico implementado. Con relación a los sentires del docente sobre el momento de Planeación, encontramos que se sienten a gusto con la planeación por proyectos, sin embargo, fue notoria la sensación de inconformidad de los docentes frente al poco tiempo que tienen para planear actividades y a la desarticulación entre preescolar y primaria que las hace planear respondiendo a necesidades del grado primero y no por dimensiones. Finalmente, otro hallazgo sobre lo que sienten los docentes frente a la planeación tiene ver con la motivación personal que manifestaron tener frente a la innovación y la transformación de las prácticas educativas, sin embargo también reconocieron el cansancio hacia su profesión y el poco deseo de cambio de algunos maestros. Este

cansancio en provocado por la monotonía del trabajo en la escuela y es común entre estudiantes y docentes (Pérez, Barquín y Angulo, 1999). Lo anterior tiene como evidencia las siguientes expresiones:

“Mi escuela es un lugar maravilloso, allá se planea por proyectos”.

“puede evidenciarse el poco tiempo e intención que se le dedica a la planeación de actividades, con comentarios como” (Ver anexo 11)

“con que tiempo uno va a realizar tanta cosa... yo tengo una pregunta ¿cómo se garantiza que al pasar al otro grado los niños no dejen de trabajar en dimensiones y empiezan a trabajar por asignaturas?...” (Ver anexo 11)

“existen otro tipo de docentes, que al igual de Karen consideran que uno es el motor y que si uno no es quien enciende esa chispa, otros lo harán a la manera que quieren y nosotros nos veremos involucrados ya que nos tocara ser “sometidos” a lo que ellos dicen, que a veces resulta más fácil para uno, porque no nos toca crear, ni pensar en lo que se va a hacer, porque ya está, que es responsabilidad y decisión de uno si queremos cambiar la realidad educativa y darle el lugar que se merece”. (Ver anexo 10)

Tomando como referente a Marchesi & Diaz (2007), quienes han indagado sobre las emociones del profesorado y afirman que una de las causas que afligen a los maestros son las reformas de la educación en las cuales:

(...) formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevos sistemas de colaboración o nuevas competencias profesionales, lo que

obliga a los profesores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo. No es un proceso que se sitúa exclusivamente en el plano racional, sino que es vivido con intensidad en la esfera emocional. La angustia, la inseguridad, la esperanza, la ilusión, el compromiso, la apatía o la perplejidad son reacciones emocionales que están presentes en la respuesta de los profesores ante los cambios que los reformadores de la educación plantean (Pág. 11).

Entonces se puede relacionar esta causa mencionada con la postura del maestro frente al cambio en su práctica, en tomar posiciones poco flexibles a lo nuevo.

9. Las Lecciones Aprendidas

En el presente capítulo se describen las lecciones aprendidas durante la sistematización de la experiencia Diálogos Pedagógicos, en este sentido, orientaremos la descripción a enunciar las conclusiones y recomendaciones con relación a los objetivos de investigación y los aprendizajes relacionados con la metodología investigativa de sistematización de experiencias.

Con relación a las conclusiones y recomendaciones frente a los objetivos de la investigación encontramos que los ***Decires*** de los docentes participantes sobre su Práctica Pedagógica son los siguientes:

✓ Los docentes manifestaron que existen diversos factores que afectan el momento de ***planeación***, específicamente los docentes reconocen que existen desacuerdos entre las diferentes instancias de gestión administrativa y agentes educativos sobre el propósito del preescolar y las creencias para articular este con primer grado. Sobre el momento de la planeación, los docentes expresaron la necesidad de contar con los recursos adecuados (infraestructura, material didáctico y capacitación docente, ésta es una de las mayores preocupaciones de los docentes, pues indican que esta falencia afecta la ejecución de sus actividades. Las dificultades respecto a la planeación están ligadas al poco tiempo y la no pedagogización de rutinas que develen una intención de las experiencias por lo que no se hace una planeación de actividades

✓ En cuanto al momento de la *ejecución* de la práctica pedagógica, los participantes expresaron que la historia familiar de los niños, sus relaciones, y la falta de apoyo por parte de la familia en el proceso escolar afecta la ejecución de la práctica pedagógica. Los docentes agregaron que tienen presente aspectos que pueden facilitarle su trabajo pedagógico como por ejemplo: la identificación de contenidos a desarrollar, los recursos, los momentos y las formas de evaluar, a pesar de la inclusión de estos aspectos, los docentes reconocen que existen vacíos conceptuales y prácticos que afectan su quehacer, como el débil manejo de los Lineamientos Curriculares de la educación preescolar, el poco conocimiento sobre la Política Pública de atención a la Infancia en Colombia, entre otros referentes legales y conceptuales que deben direccionar la práctica educativa con y para primera Infancia.

Con relación al papel que cumple la familia y específicamente con relación a la falta de colaboración por parte de la familia en el ámbito educativo, lo cual los docentes resaltaron durante la investigación, se encontró en resultados de algunos estudios que:

Las variables relativas al entorno familiar son consideradas el principal predictor del rendimiento académico o incluso que existe relación entre un ambiente en el hogar favorable para el estudio y la educación, y los resultados del aprendizaje. De no existir tal ambiente, es probable que el niño presente dificultades en la escuela en los ámbitos emocional y educativo, lo cual tiene una incidencia directa sobre la práctica del docente (Covadonga, 2001, Pág. 84).

Los docentes también mencionan que existen vacíos teóricos, pero a esto le suman la cantidad de responsabilidades y exigencias a tiene un educador en cuanto a que debe saber.

El MEN (2010) a través del conversatorio sobre el Plan Decenal de Educación resalta algunos puntos que polemizan los “vacíos” que tienen los maestros en los cuales destacan:

(...) la brecha entre el saber teórico de los docentes y su saber hacer (escaso dominio práctico en su relación con los infantes), Escasa actitud de estudio y de actualización permanente; Debilidades en asumir su rol docente desde un enfoque de derechos (Pág. 2).

Otro aspecto sobre el momento de ejecución que manifestaron los docentes en sus decires sobre este momento, tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de la Lúdica relacionándola con el juego como elemento indispensable en la puesta en escena de experiencias de aprendizaje para la primera infancia. En coherencia con esto, la concepción de infancia que subyace en los decires de los docentes participantes corresponde al niño como un sujeto social que debe ser y es consciente de lo que está realizando, libre, con múltiples capacidades y habilidades de expresión, donde el arte y el juego se vuelven indispensables en su vida cotidiana, lo que guarda coherencia con la propuesta de educación infantil del MEN. Si bien los docentes reconocieron a los niños como sujetos con capacidades que los hacen diferentes y constituyen su individualidad, sus expresiones denotan una marcada concepción de infancia dirigida hacia el cumplimiento de logros y estándares

académicos, indicando además que son replicadores de conductas, desconociendo sus capacidades y potencialidades innatas para desarrollarse.

En este sentido, el MEN (2013) menciona que una de las concepciones de niño y niña en primera infancia desde la perspectiva de derechos es que son seres singulares por ello afirma que:

Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos sus distintas capacidades y potencialidades”
(Pág. 102)

Los docentes también hacen explícitas sus concepciones sobre la gestión que realizan los diferentes agentes dentro y fuera del aula y que pueden afectar la ejecución de sus prácticas pedagógicas. Sobre lo anterior, identifican la importancia de la interacción que el niño debe tener con el niño lo que posibilitará el desarrollo de su lenguaje.

✓ Con relación al momento de la *evaluación*, los docentes mencionaron que existen aspectos relacionado con los diferentes agentes que afectan este proceso. Entre estos el más destacado es la presión que tanto padres, como directivos y otros docentes exigen del niño y la niña del preescolar, olvidándose que esta etapa más que leer, escribir y contar, debe constituirse en una etapa para potencializar el desarrollo integral. Además, los docentes identifican que los requerimientos que les hace el MEN sobre lo que se debe aprender, no son coherentes con las necesidades reales de los niños y niñas.

Los docentes también develaron que la evaluación más que medir conocimiento debe poner al niño en contacto con la realidad y en ese escenario el docente pueda conocerlo para guiarlo y así poder brindar experiencias para mejorar su proceso formativo.

Corroborando esta afirmación encontramos que Velázquez y Echeverry (2012) se refieren a la evaluación como aquel proceso para:

Hacer seguimiento y valorar impacto de procesos; Buscar estrategias de transformación pertinentes al contexto y a la población; Dar cuenta del desarrollo y evidenciar potencialidades; Mejorar prácticas y re significar roles, intencionalidades y procesos ; Hacer reconocimiento de los niños y niñas desde sus realidades, contextos sociales, familiares, institucionales e individuales; Moviliza la reflexión y la contrastación de los diseños (curriculares, programas, servicios entre otros) con respecto a la realidad ;Evidencia fortalezas y debilidades para resignificar prácticas (Pág. 23).

Una vez definidas las conclusiones sobre los decires de los docentes, entraremos a exponer sus **Sentires** sobre la práctica pedagógica:

✓ En lo que a al momento de **Planeación** se refiere, fue evidente que los docentes se sienten a gusto con la planeación por proyectos, sin embargo, fue notoria la sensación de inconformidad de los docentes frente al poco tiempo que tienen para planear actividades y la desarticulación entre

preescolar y primaria que las hace planear respondiendo a necesidades del grado primero y no por dimensiones.

Muchas veces, se ve en evidencia la no articulación entre el preescolar y la primaria llevando consigo múltiples consecuencias no solo para los niños y niñas, sino también a los maestros “La transición entre etapas educativas y, en particular la que se realiza entre la Educación Infantil y la Educación Primaria, resulta un elemento clave y un reto para el adecuado desarrollo y aprendizaje de los alumnos.” (González, Ezquerro & Castro, 2011. Pág.1).

✓ Con relación al momento de *Ejecución*, los docentes manifestaron sentirse tensos, pues, por un lado tienen claro cuáles son los objetivos que la Ley de educación determina para los grados Transición y Primero, pero por otro lado se encuentran la tensión que ejercen los directivos y padres de familia. Este mismo sentir de tensión está presente en el momento de la evaluación.

Así mismo, los docentes se reconocen como agentes formadores que le dan mucha importancia al desarrollo integral del niño, logrando a través de sus actividades, potencializar habilidades y destrezas, sintiéndose así como promotores de la formación del niño y la niña dentro de la institución educativa.

Otro aspecto identificado en los sentires de los docentes sobre la ejecución de las actividades fue la preocupación que sienten éstos por la escasa riqueza lingüística de los niños del sector oficial, quienes en ocasiones parecen

cohibir sus lenguajes expresivos ante las solicitudes de sus maestros. Así mismo, se sienten preocupados por la poca co-responsabilidad que hay entre la escuela-familia, evidenciándose en cada desempeño individual de los niños.

En este sentido, Farriol (2009) propone que:

La corresponsabilidad entre padres/madres y docentes es la clave en el escenario de la comunidad educativa, máxima expresión en la que queremos que confluyan todos los esfuerzos para lograr mejorar sustancialmente el éxito educativo, éxito social, y el ser y saber convivir como ciudadanos de nuestros hijos y alumnos. (Pág. 1)

Es entonces de suma importancia que haya una corresponsabilidad entre la escuela-familia pues por medio de esta estrecha relación y excelente comunicación se puede ayudar al niño en su desarrollo integral. Por esta razón los docentes tocaron este aspecto como una gran preocupación, pues si esta co-responsabilidad no existe puede tener efectos negativos en los educandos.

Además, los pocos espacios existentes para el juego y el disfrute del niño y de la niña. Al respecto, se encontró que los docentes se sienten preocupados por el cumplimiento de los estándares propuestas a nivel ministerial y a nivel institucional, determinó de cierta manera el discurso de algunos docentes reconociendo que no le dan mucha importancia a los espacios de juegos para dar cumplimiento de esta manera a los estándares requeridos, sintiéndose de esta manera “sometidos” a lo que dice el Ministerio de Educación y la institución educativa donde laboran. Desde el grupo investigador se destaca la importancia

del juego como un acto fundamental para la vida de todo niño; es a través de este es en donde él puede expresarse, construir, relacionarse, ampliar su vocabulario y conocimientos, entre otro. Peña (s.f) afirma que a través del juego se desarrolla la imaginación, la capacidad creativa. Este se constituye en el núcleo fundamental del desarrollo del niño. Es así, que el juego es una actividad fundamental para el adecuado e integral desarrollo del niño y de la niña.

Finalmente, sobre la ejecución se halló que es explícita la preocupación de los docentes por las exigencias de los padres frente a las tareas pero la docente reconoce que son valiosas las actividades en el aula, porque es allí donde la maestra evidencia el trabajo de los niños y niñas logrando detectar situaciones y fenómenos que los afecten.

✓ En lo que al momento de ***Evaluación*** se refiere, los docentes se sienten presionados por los resultados que exigen los padres de familia y directivos frente al aprendizaje de los niños pues nos encontramos en una sociedad en donde los resultados obtenidos por los niños dan muestra de sus saberes y conocimientos de algo en particular. Por esta razón, los padres manifiestan el deseo de que sus hijos aprendan a leer y a escribir de manera rápida y efectiva ocasionando presión en los docentes de pre escolar, pues es necesario tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño.

De manera general, notamos que los maestros participantes se encuentran inconformes con: el acompañamiento que se les hace desde los estamentos gubernamentales; la subvaloración de su labor social, los requerimientos que

imponen directores administrativos y académicos de las instituciones, así como padres y otros docentes. Los docentes encontraron el espacio de Diálogos Pedagógicos como un medio para expresar inconformidades que afectan su quehacer como docente, las cuales se manifiestan en las aulas. Esta dualidad de sentires demuestra que, si bien los docentes participantes reconocen elementos externos que les afectan en su cotidiano hacer en las aulas y en su propia percepción de la docencia, son conscientes también de las fortalezas de su ser docente que les permiten desarrollar acciones en pro de la formación de los niños y niñas con los que interactúan diariamente.

Ahora bien, a partir de las lecciones aprendidas sobre el proceso de sistematización el equipo investigador puede señalar los siguientes aprendizajes y recomendaciones:

✓ El proceso de sistematización de experiencias propiamente dicho requiere de la participación activa de los actores involucrados en la experiencia sistematizada, en este caso, esa participación debía verse representada en la vinculación de los docentes participantes de Diálogos pedagógicos en el proceso de sistematización. A pesar de este reconocimiento, en este proceso particular no fue posible hacer partícipes a los docentes en la sistematización, por lo que este ejercicio constituye un acercamiento a la sistematización de experiencia, pues éstos manifestaron limitaciones en términos de tiempo de dedicación al proceso y restricciones en los permisos para asistir a algunas sesiones. Atendiendo a lo anterior, se recomienda para futuras sistematizaciones, vincular a los sujetos

participantes en el proceso de reconstrucción y análisis del proceso vivido, para ello debe vincularse al proceso docentes que dispongan de mayor tiempo.

✓ Debe tenerse en cuenta que las experiencias sistematizadas tienen una dinámica propia de realización, por ello se recomienda tener claro que los propósitos de la experiencia sistematizada son unos y los propósitos de la sistematización son otros. En este caso, los propósitos de Diálogos pedagógicos era abrir un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica de docentes de los grados transición y primero, por su parte el propósito del acercamiento a la sistematización era reconstruir el proceso vivido en la experiencia ya señalada para develar lo sentires y decires de los docentes frente a su práctica pedagógica. Sin esta claridad, es difícil llevar a cabo el proceso de sistematización y de planeación y ejecución de la experiencia sistematizada.

✓ En coherencia con el punto anterior, puede agregarse que aunque el propósito de Diálogos pedagógicos era abrir un espacio de reflexión sobre la práctica pedagógica de docentes de los grados transición y primero, dicho propósito no se cumplió en su totalidad, pues aunque los docentes manifestaron algunos sentires y decires sobre su quehacer, no fue notorio un proceso crítico reflexivo que evidenciara transformaciones en su práctica.

✓ Los diarios de campo como instrumentos para guiar y llevar memoria del proceso de acercamiento a una sistematización de experiencias permite confrontar diferentes perspectivas de una realidad, siendo este un insumo para la validación de la información, sin embargo hubiese sido de mayor

provecho que esta herramienta fuese realizada por los docentes participantes de la experiencia de Diálogos Pedagógicos, para que estos documentaran sus vivencias en este espacio lo que hubiese llevado al compromiso de los participantes y a su propia reflexión.

✓ Se recomienda hacer una devolución y/o socialización de los datos recogidos a los participantes, con el propósito de mejorar el proceso de validación. Pues en este caso solo se validó internamente entre las investigadoras y no con los sujetos participantes.

✓ Finalmente, se recomienda en este tipo de casos el compromiso y organización de las instancias institucionales en términos de comunicación e invitación, así ofrecer estímulos a los maestros teniendo en cuenta nuestra realidad participativa.

10. Referentes Bibliográficos

Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Revista Educación Siglo XXI, Vol. 30 n° 2 · 2012, pp. 383-402. Recuperado en: file:///C:/Users/usuario/Desktop/160871-593421-1-PB.pdf

Alzate, M. V. (2002.). *Concepciones e imágenes de la infancia*. Revista Electrónica Ciencia Humana, No. 28. Colombia. Recuperado en:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/alzate.htm>

Aranguren, G. (2007). *La investigación - acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. Revista de Pedagogía, 28(82): 173-195, 2007. Caracas, Venezuela.

Argos, J., Ezquerro, M & Castro, A. (2011). *Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil*. Madrid: Revista Educación XXI, Facultad de Educación de la UNED. Vol. 14.1, 2011, pp. 135-156. Recuperado en:
<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/265/221>

Ávila, R. (2007). *Fundamentos pedagógicos, hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Baute, L. e Iglesias, M. (2011). *Sistematización de una experiencia pedagógica: la formación del profesor universitario*. Revista: Pedagogía Universitaria, Vol. 16, No. 1. Cuba.

- Berdegúe, J., A. Ocampo y G. Escobar (2000). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural*. Lima, PREVAL and FIDAMERICA.
- Beuchot. M. (2000). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Recuperado de:
<http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>
- Carvajal, L. (2000). *Para transformar la educación*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Recuperado en:
https://books.google.com.co/books?id=eZIxfkJTQtwC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=autoestima+profesional+de+docente+de++preescolar&source=bl&ots=4BkUkP_Eqc&sig=fDxz0m62mP5vsB2XKm8e5x525pU&hl=es&sa=X&ei=Flj_VKfPDIn_yQTykoCQAg&ved=0CDsQ6AEwBA#v=onepage&q=autoestima%20profesional%20de%20docente%20de%20%20preescolar&f=false
- Castellanos, S. Y Yaya, R. (2013). *La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica*. Revista Sinéctica no.41 Tlaquepaque dic. 2013.
Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200006&script=sci_arttext
- Charriez. M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. Revista Griot. Recuperado en: <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2012050104.pdf>
- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol. 12. Núm. 1. Págs. 81-103. Extraído de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850>

De Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>

Del Toro, V. (2013). El juego como herramienta del educador social en actividades de animación sociocultural y de ocio y tiempo libre con niños con discapacidad. Recuperado en: http://www.eduso.net/res/pdf/16/jue_res_16.pdf

Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Pedagogía y saberes. . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dillon, A. & Riggio, P. (2010). *Cada vez más jóvenes eligen la docencia*. Argentina: Periódico Clarín, Edición de 04 de septiembre de 2013. Recuperado en: http://www.clarin.com/educacion/vez-jovenes-eligen-docencia_0_987501308.html

Di Lorenzo, L. (2011). *Redes de docentes que hacen investigación desde la escuela: Un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico*. Revista Argonautas N° 1: 151 – 158. Recuperado en: <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/11%20Di%20Lorenzo%20Practicas%20Educativas.pdf>

Dinello, R., Jimenez, C., & Mota, J. (2004). *Lúdica, cuerpo y creatividad*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

- Dubrovsky, S; Iglesias, A; y Saucedo, E. (2003). *La reflexión sobre las prácticas docentes a partir de un proyecto de investigación – acción*. Revista: Educación, Lenguaje y Sociedad ISSN 1668-4753 Vol. I N° 1 (Diciembre 2003): 111-119. Tomado en el sitio web: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n01a07dubrovsky.pdf>
- Escalante, E., Coronell, M., & Naráez, V. (2014). *Juego y Lenguajes Expresivos en la primera infancia: una perspectiva de derechos*. Barranquilla: Editorial de la Universidad del Norte.
- Covadonga, Miguel. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Cumplense de educación. Recuperado en: <http://atlantiks surf.com/contratos/cantabria/espanol.pdf>.
- Farriol (2009). *La corresponsabilidad en la comunidad educativa*. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/corresponsabilidad-comunidad-educativa-3927/>
- Ferreres, V. & González, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. WK Educación.
- Flórez, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Editorial Mc Graw Hill
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o Comunicación?: La concientización en el medio rural*. Capítulo 3. Ed. Siglo XXI y Tierra Nueva. Recuperado en: <http://www.inventati.org/coltrabperio/pgs/textos%20comunicaci%F3n/FREIRE-%20extension%20o%20comunicacion.pdf>

Freire, P. (1997). *Diálogos con Paulo Freire*. La esencia del Dialogo. Recuperado en:

<https://docs.google.com/document/d/1EPUkNyx3S7YrPjwjPdmBB0-70rxZtc7drrAuH2SVy34/edit>

Freire, P. (1977). *Pedagogia del Oprimido*. Capitulo: La esencia del Diálogo. Pág. 99- 109. Ed. Siglo XXI. México.

Fundación Novasageta. (s.f). Carencia afectiva. Recuperado en: http://www.familianova-schola.com/files/carencia_afectiva.pdf

Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Revista *Acción pedagógica*, nº 16 / Enero - Diciembre, 2007 - pp. 48 - 57. Recuperado en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17284/2/articulo5.pdf>

Garcés, O. (1999). *La Historicidad de la Pedagogía la Enseñanza un Objeto de Saber*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia

González, C. & Lleixá, T. (2010). *Educación física, investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial, Graó.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

- Huerta, P. (2009). *La reflexión de la práctica como elemento de mejora del desempeño académico de los colectivos docentes en educación básica*. Dirección de Centros de Capacitación de la Secretaría de Educación en el estado de Nuevo León. Tomado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0962.pdf
- Iriarte, F., Núñez R., Martín J., Suárez J. (2008). *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*. Psicología del Caribe, N° 22. P. 96-97.
- Institución Educativa Fe y Alegría. (2010). *El Pensamiento Crítico en el Proceso de Evaluación*. Perú. Recuperado en: <http://old.feyalegria.org/archivos/file/Informe%20tecnico%20FyA%2013.pdf>
- Jadue, J. (1996). *Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños*. Chile: Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XIV. Num.1. Extraído de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4560/4539>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja
- Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias, investigación y Evaluación aproximaciones desde tres ángulos*. Revista internacional sobre investigación e educación global y para el desarrollo. N° 1 (febrero de 2012). Perú
- Jara, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Recuperado de:

http://www.kaidara.org/upload/246/Orientaciones_teoricopracticas_para_sistematizar_experiencias.pdf

Jara, O. Messina, G. Ghiso, A. & Acevedo, M. (2008). *Sistematización de Experiencias (Una Forma de Investigar en Educación)*. Revista Internacional Magisterio No. 33. Extraído de: <http://la-pasion-inutil.blogspot.com/2009/09/va-revista-internacional-magisterio-no.html>

Jaramillo. L. (2009). *Concepción de Infancia*. Revista Zona próxima. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1687/1096>

Jaramillo, R. Y García, M. (2007). *Comprensión de la privación afectiva a partir del paradigma fenomenológico – existencial*. Pensamiento Psicológico, vol. 3, núm. 9, julio-diciembre, 2007, pp. 51-60, Pontificia Universidad Javeriana Colombia

Lacombe. F. (2011). *Reflexión de la práctica pedagógica*. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Extraído de: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/view/158/156>

Lomar. J. (2014). *Sentir para encontrar el sentido*. Conciencia escuela del perdón. Recuperado de: <http://www.asociacionconciencia.org/index.php/aula-abierta/articulos/544-sentir-para-encontrar-el-sentido>

- Malpud, C. (2010). *Sistematización de la experiencia Núcleo de Desarrollo Educativo Comuna Uno*. Santiago de Cali , Colombia. Recuperado en:
http://redulac.net/redulac/images_documentosypublicaciones/educacion_y_gestion/Sistematizacion%20de%20la%20experiencia%20Colombia.pdf
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y valores del profesorado*. Cuadernos Fundación Santa María N° 5. ISBN: 978-84-288-1857-5 Madrid, España.
- Marrero Acosta, J. & Rodríguez Palmero, M. (2007). *Bakhtin y la educación*. Revista Currículum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa, ISSN 1130-5371, N° 21, 2008, págs. 27-56. Tomado de:
<http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero21/marrero.pdf>
- Martel, P., Sánchez, M., Muñoz, G. & Vera, M. (2009). Informe de Terminación de Proyecto PCR: Programa de Apoyo al Desarrollo de Pequeñas Fincas Algodoneras (PRODESAL).
Recuperado en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35293988>
- Mejía, R. (1999). *Educación Popular hoy: entre su re fundamentación o su disolución*.
Recuperado en: www.alforja.or.cr/sistem
- Mejía, M. (2002). *Expedición Pedagógica Nacional*. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá: Colombia

- Mejía, M. (2013). *Expedición Pedagógica, reflexionando sobre la sistematización*. Bogotá: Colombia. Extraído de:
<http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Melich, J. (2000). *Narración y hospitalidad*. Edifici G6. 08193 Bellaterra (Barcelona). España.
- Mena, L. (2010). *Proceso de sistematización de experiencias educativas desde el enfoque de la Educación para una ciudadanía global (ECG)*. Red Sarxa. Recuperado de www.kaidara.org
- Mieles, M; Henríquez, I. y Sanchez, L. (2009). *Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta*. . Educ. Educ., abril 2009, volumen 12, número 1, pp. 43-59
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley de Educación 115 de 1994*. Republica de Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Ser maestro hoy El sentido de educar y el oficio docente*. Periodico Virtual “Al tablero” # 34 de 2005. Recuperado en:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Lineamientos Curriculares de la educación preescolar*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (2007). *Reggio Emilia construcción con y para los niños*.

Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-133936.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 2715*. Recuperado de:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles197108_archivo_pdf_decreto_2715.pdf

Ministerio de Protección Social. (2009). *Guía de sistematización de experiencias: Haciendo memorias de las redes Sociales de Apoyo*. Consejería presidencial de Programas Especiales. Republica de Colombia

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos técnicos y de gestión*. Estrategia de Cero a Siempre.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el escalafón docente de los docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002*. Bogota. Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/articles-328355_archivo_pdf_19_Preescolar.pdf

Mondragón, H. (2006). *Práctica Pedagógica en la Universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo*. Universidad Javeriana de Cali. Valle del Cauca

Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo.

Psicoperspectivas, Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación

pontificia universidad católica de valparaíso vol. II / 2003 (pp. 105 - 128). Recuperado en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/6/6>

Moreno, E. (2004). *Concepciones de la Práctica pedagógica*; en: Revista Folios. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional

Narváez, V. (2011). La pedagogización de rutinas escolares. Revista Lumen, Universidad del Norte. Edición # 12 de julio de 2011. Recuperado en: <https://guayacan.uninorte.edu.co/divisiones/iese/lumen/ediciones/12/articulos/la-pedagogizacion-de-las-rutinas-escolares.pdf>

Narváez, V. (2013). *Transformación de la Estructura de las Prácticas Pedagógicas a la luz de un Modelo de Investigación-Acción Pedagógica (IAPE)*. Universidad del Norte

Nemiña, R. (2009). *Profesores principiantes e iniciación profesional*. Estudio exploratorio. Revista de currículo y formación del profesorado. Vol 13. Recuperado el 9 de mayo de 2013 de:

<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/I+I/profesores%20principiantes%20en%20iniciacion%20profesional.pdf>

Organización de la Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura -FAO. (2013). *Sistematización de experiencias exitosas de huertos escolares pedagógicos*. Bolivia. Recuperado en: <http://www.fao.org/docrep/field/009/as225s/as225s.pdf>

- Osorio, M. (2003). *La pedagogía: conceptualización obligatoria en los programas de formadores de maestros*. Zona Próxima
- Osorio, M., & Herrera, M. (2013). *Educación Preescolar en Colombia: estructura del currículo y modelo pedagógico- didáctico*. Barranquilla: Editorial de la Universidad del Norte.
- Osorno, M. (2002). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar: investigación e innovación en el aula*. Colciencias & Banco de la Republica. Colombia. Tomado de: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen1.htm>
- Pabón. C. (1999). *Reflexiones sobre el quehacer pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Extraído de: http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt1_11_12/biblioteca/3modelos_didacticos/quehacer_pedagogico.pdf
- Patiño, L. (2006). *La observación de la práctica pedagógica en la formación de futuros docentes*. En: Pedagogía y saberes. N° 24, 2006; p. 27-31
- Paule, V. (2013). *¿Qué papel juega la familia en el proceso educativo de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos?* Revista Digital el Recreo. Edición de jueves, 4 de abril de 2013. Recuperado en: <http://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com/2013/04/que-papel-juega-la-familia-en-el.html>

Peña, C. (2013). *La importancia del juego de los niños*. Portal Web Educapeques. Recuperado de: <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/la-importancia-del-juego-en-los-ninos.html>

Peñaherrera L, Cachón J. Y Ortiz, A. (2014). *La autoestima profesional docente y su implicación en el aula*. Revista MAGISTER. (2014) 26, 52-58. Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl_servlet?_f=10&pident_articulo=90355665&pident_usuario=0&pcontactid=&pident_revista=375&ty=120&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=375v26n01a90355665pdf001.pdf

Pereyra, A. (2011). *Investigación y formación docente: reflexiones desde la práctica en la universidad*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica Caleta Olivia

Pérez, A. y Sacristán, G. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata. 1995. 412 p.

Perez, A., Barquín, J. Angulo, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Ramírez, M. (1990). *Manual entregado en el curso La Función de Organización y Métodos en el proceso de Sistematización*. Instituto de Prácticas Bancarias.

Ramírez, Y. (2012). *La pedagogía comunicante: diálogos docentes*. (México). Extraído el 13 de Marzo del 2013 de:

http://educacionindigena.com/BD/GiratDOC/CAP_TRES.pdf.

Real Academia Española. (2005) *Significado de Sistematizar*. Extraído de:

<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=sistematice>

Redondo, S. y Navarro, E. (2007). *Sistematización de un proyecto d educación en valores: análisis de la implicación del profesorado*. Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. Vol 5. N° 1. Recuperado en:

http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art10_hm.htm

Restrepo y Campo. (2002). *La docencia como práctica*. Pontificia Universidad Javeriana. 2002. p. 39)

Revista de Investigación y Pedagogía Matinal. (2010). *La sistematización de experiencias: Aspectos teóricos y metodológicos-Entrevista a Oscar Jara*. Números 4 y 5 (Julio y diciembre) de 2010. Perú. Recuperado en:

http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_testimonios1.pdf

Ricci, C. (2009). *Investigación en educación, ¿una herramienta del biopoder?* Revista Persona. IJ-LXIV-509. Recuperado en:

<http://www.ijeditores.com.ar/articulos.php?idarticulo=61509&print=2>

Rico, G. (2012). *Sistematización de experiencias proyecto universitarios por una economía más justa*. España: Recuperado en: <http://www.ecosfron.org/wp-content/uploads/Informe-Sistematizac-experiencias.pdf>

Rodriguez , A. & Turrón C. (2007). *Articulación preescolar-primaria recomendaciones al maestro*. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 44/4 – 10 de noviembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1933Rivero.pdf>

Roget, A. D., Gómez M.V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. España: Narcea

Rua, R. (2010). *El rol del docente en el contexto actual*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC) - N° 6- Vol. 2 - 2010 Universidad de Talca. Pág. 115 a 123. Recuperado en: <http://redec.utalca.cl/index.php/redec/article/viewFile/53/56>

Sacristán, G. (1991). *El currículum: “Una reflexión sobre la práctica*. De. Morota. España.

Sanabria, J. (2002). *Orientaciones sobre el diario de campo, como elemento de sistematización de experiencias*. Documento elaborado con fines docentes. Medellín

Sánchez, A., Cruz, M., Álvarez, S., y Herrera, N. (2010). *La sistematización de las prácticas pedagógicas: un camino hacia la autonomía*. Red Colombiana de Lenguaje. Recuperado en:

http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_2/pdf_2_colombia/C082.pdf

Sánchez, P. (2012). Sistematización de experiencias innovadoras en la aplicación del modelo de gerencia inteligente. Venezuela. Recuperado en:
<http://www.revistaeducarnos.com/art%C3%ADculos/educaci%C3%B3n/sistematizaci%C3%B3n-de-experiencias-innovadoras-en-la-aplicaci%C3%B3n-del-modelo-de-gerencia-inteligente>

Silvero, M. (2007). *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001. Recuperado en:
<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9010/1/12%20Notas%20Nb.pdf>

Soto, E., & Ludeña, A. (2005). Promoción de las buenas prácticas agrícolas BPA-para su aplicación a nivel nacional: Lesiones aprendidas. Lima, Peru.

Suarez, D. (2007). *Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares*. Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas – BA. Buenos Aires, Argentina. Tomado de: http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/art_libro_ingrid.pdf

Steve, J. (2003). *La aventura de ser maestro*. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. 4 de febrero de 2003. Recuperado en: http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf

The free Dictionary. (2014). *Que es significado*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de: <http://es.thefreedictionary.com/significado>

Torres, A. (2004). *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá*. Universidad de Deusto – ALOBAN – HEGOA. Bilbao: España

Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión*. Experiencia con grados primero y segundo. Medellín, Antioquia. Extraído de: viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf

Velásquez & Echeverri (2012) Concepciones y tendencias sobre la evaluación en la primera infancia. Recuperado en: http://www.comfenalcoantioquia.com/Portals/descargables/pdf/memorias_foro_edu/Dia1/CONCEPCIONES_Y_TENDENCIAS_DE_LA_EVALUACION_EN_LA_PRIMERA_INFANCIA.pdf

Verger, A. (2007). *Sistematización de experiencias en América Latina: una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales*. Recuperado de: <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf>

Villalobos, X. (2011). *Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação. ISSN: 1681-5653 n.º 55/3 – 15/04/11. Recuperado en: http://www.rieoei.org/jano/4048Villalobos_Jano.pdf

Visión Solidaria. (2012). *Sistematización de experiencias para el desarrollo de metodologías educativas*. Lima. Recuperado en: http://www.aflatoun.org/docs/default-source/partner-evaluation/peru_vision-solidaria_2011.pdf?sfvrsn=4

Zeichner, k. & Liston, d. (1996). Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. Teorías y saberes que fundamentan la educación básica (pp.173-181), Veracruz. Recuperado en: http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1HS5H7H8B-1FBBMT7-L23/RAICES_HISTORICAS_ENSE%C3%91ANZA_REFLEXIVA.pdf

Zuluaga, O. (1999). *La Historicidad de la Pedagogía la Enseñanza un Objeto de Saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

11. Anexos

Anexo 1: Formato de Diario de Campo

(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogos Pedagógicos)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador:
Fecha :
Lugar:
Tema:
Asistentes:

Descripción:

Anexo 2: Formato de Diagnóstico

Diálogos Pedagógicos: Una reflexión sobre el qué hacer docente

Diagnóstico-Sesión 1

Datos de identificación:

- **Fecha:** _____ **Hora:** _____
- **Tiempo estimado:** _____
- **Lugar:** _____
- **Asistentes:**

Programación:

1. **Presentación de las Investigadoras**
2. **Dinámica de presentación de docentes**
3. **Actividad sensibilizadora**
4. **Refrigerio**
5. **Sesión diagnóstica:** se dará un espacio para que los docentes diligencien el formato de diagnóstico (Ver Anexo)
6. Socialización de posibles nombres y sus implicaciones (matriz de nombres y sus implicaciones).
7. Establecimiento de acuerdos de prioridad para las reuniones: definición de frecuencia de reuniones, horarios, grabaciones.

Recursos:

- Lugar amplio y cómodo.
- Formato de asistencia.
- Video Beam
- Marcador y tablero
- Grabadora o reproductor de música con amplificación
- Grabadora de voz y baterías
- Refrigerios
- Video

Roles: Moderador, relator.

Diálogos Pedagógicos: Una reflexión sobre el qué hacer docente

FORMATO DE DIAGNÓSTICO

Datos de identificación:

- Nombre: _____
- Género: M ___ F _____
- Fecha de Nacimiento:
De 18-25 ___
De 26-35 ___
De 36-45 ___
De 46-55 ___
De 56 en adelante ___
- Institución educativa en la que labora:

- Tiempo de experiencia como docente del grado transición: _____

Propósito de esta encuesta: A través de este cuestionario se pretende conocer cuáles son sus expectativas frente a la propuesta de Diálogos Pedagógicos, con el fin de enriquecer la dinámica de las jornadas.

Por favor responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son sus expectativas de las sesiones de diálogos pedagógicos? ¿Qué espera del programa?

2. ¿Se siente usted identificado con este espacio?

3. ¿Cómo le gustaría que fuera la metodología de trabajo en las sesiones de diálogo?

4. ¿Qué temas le gustaría se abordaran en las sesiones de diálogo pedagógicos?

5. ¿Qué temas no le gustaría abordar en las sesiones de diálogo Pedagógico?

6. ¿Cuáles cree usted que son los momentos esenciales de las prácticas pedagógicas?

7. Piense en sus prácticas de aula. ¿Cuáles cree usted que son sus principales fortalezas y debilidades?

—

8. Comentarios adicionales:

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 3: Formato de encuesta Diálogos Pedagógicos Selección de temas para las sesiones

ENCUESTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

Objetivo: Conocer los temas de interés que atañen a los docentes del sector oficial de la ciudad de Barranquilla, para iniciar una ruta de la dinámica del espacio de Diálogos Pedagógicos.

Dirigida a: Docentes que laboraran en instituciones del sector oficial, inscritos en la experiencia de Diálogos Pedagógicos.

Instrucciones: A continuación, se presentaran una serie de opciones de temas, que hemos identificado que son preocupación de los docentes de educación infantil, nos gustaría identificar los que sean de mayor relevancia para usted. Favor enumerar del 1 al 5 según su importancia a tratar, siendo 1 el más relevante y 5 el menos relevante.

(Cabe aclarar que TODOS los temas son importantes, la relevancia consiste en la organización de los espacios de Diálogos, en la temática a tratar por sesión según el orden que ustedes propongan en consenso.)

Aspecto a tratar:

¿Cual consideras por relevancia que sea la temática con la cual se podría iniciar la ruta de la dinámica de diálogos pedagógicos? Enuméralas del 1 al 5 según tu apreciación.

Posible Aspecto a tratar:	Escala del 1 al 5
La identidad del docente	
La corresponsabilidad entre escuela - familia	
El diseño de proyectos de aula	
El desarrollo socio afectivo en los niños y niñas	
La afectividad en docentes	
Otro: ¿Cuál?:	

Gracias por su colaboración, su opinión será registrada y socializada para tenerla en cuenta en los próximos Diálogos Pedagógicos.

Anexo 4: Diario de campo unificado. Sesión 1
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández, Vanessa Navarro, Yinays Gomez.
Fecha : 25 de septiembre 2013
Lugar: Cajacopi
Tema: 1 sesión
Asistentes: docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 2:30 - 4:30

Siendo las 2: 30 p.m. del día 25 de septiembre del 2013 acudieron a la convocatoria de la primera sesión de Encuentros Pedagógicos (aún sin nombre asignado), los docentes de los grados transición y primero de primaria del sector oficial de la ciudad de Barranquilla. Al iniciar, y mientras esperábamos iniciar la sesión, los docentes murmuraban entre sí, hacían comentarios acerca de sus expectativas frente a la sesión, compartían experiencias frente a otras situaciones y se reconocían los unos a los otros, agrupándose de acuerdo a sus afinidades y lugares de trabajo.

La sesión inició con la intervención de la Dra. Mónica Borjas (nuestra tutora y líder en todo este proceso), ella presentó a los asistentes (Representante de la Secretaría de Educación, Jefe de Departamento del Instituto de Estudios en Educación de Uninorte, y equipo investigador). Posteriormente, Se le dio la palabra a la representante de la Secretaría de Educación y seguidamente a Carmen Ricardo (Jefe de Departamento IESE-Uninorte), quienes dieron la bienvenida al grupo de docentes asistentes e introdujeron la temática de la importancia de la reflexión sobre la propia práctica pedagógica. Nos encontrábamos en un salón muy amplio con una capacidad de 100 personas aproximadamente. Este se llenó en su totalidad viéndose manifiesto el impacto que tuvo esta experiencia en los participantes inscritos en la sesión.

Después de esta bienvenida, Mónica Borjas compartió con los docentes la importancia y la responsabilidad que tenemos los docentes al tener en nuestras manos la formación de ciudadanos y como a partir de la reflexión y la practica intencionada podemos generar cambios en nuestro quehacer docente. Esta reflexión se complementó con una actividad de sensibilización en la que se les presentó a las docentes un video reducido del documental “La educación prohibida”, una vez las docentes lo observaron se les solicitó que se agruparan para reflexionar en torno a las propuestas del video. Durante estas reflexiones grupales las docentes compartieron sus ideas acerca de los problemas a los que se enfrentan en el aula. En este dialogo, se generó una polémica en cuanto a los factores que afectan su práctica pedagógica mencionando la falta de recursos, los propósitos e ideales de familias, de escuelas, de diferentes organizaciones estatales y gubernamentales haciendo crítica frente a esto. Escuchando frases como “dan recursos pero no saben en qué estado se encuentra la población en cuanto a saberes, si están preparados” “ dan recursos pero no capacitan a los docentes para que sepan utilizarlos” “los niños llegan al colegio sin tareas, sin cuadernos sin bañarse, enfermos”, “los niños llevan a la escuela problemas de las familias lo cual afecta su desempeño escolar”.

también pudo notarse inconformidad por parte de algunos asistentes sobre la manera idealizada que se piensa la educación actualmente o en un futuro, siendo esto un choque entre ellos, ya que mientras uno opinaban y están dispuestos a aportar su granito de arena para hacer las transformaciones necesarias en el campo de la práctica, otros se justificaban en la realidad diciendo “suenan muy bonito, pero la realidad es otra y eso no se cambia de un día para otro, nosotros dependemos de otras personas, directivos, estado, padres, estudiantes, tememos perder lo poco que tenemos el trabajo, mal o bien lo hacemos y nos pagan por ello”. Así mismo, fue común escuchar inquietudes como: ¿Qué hacemos si nos piden resultados?, los padres quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video, tenemos muchos niños a los que atender, entre otras afirmaciones.

Luego de esta dinámica grupal, las docentes compartieron con los otros grupos sus apreciaciones, respondieron a preguntas como:

1. ¿En qué situaciones de las instituciones educativas se ven reflejadas estas situaciones?, ¿Qué distancia hay entre las prácticas tradicionales se llevan a cabo en las instituciones educativas y las que se presentan en el documental?
2. ¿Cuál es nuestro papel como educadores frente a la educación de los niños y de las niñas?
3. ¿Cuál es la importancia de la reflexión pedagógica para la construcción de una propuesta de una educación para el desarrollo de la libertad y autonomía, para una educación de calidad, para la mejora de la práctica pedagógica? Estas preguntas fueron compartidas a través de una representante de cada grupo. Al expresar las ideas, fue notorio que los docentes compartían las apreciaciones de quienes estaban compartiendo sus ideas, hacían gestos de aprobación.

Una vez los docentes terminaron de compartir sus respuestas, se inició una actividad para que los docentes escogieran el nombre que tendría la experiencia. Para ello, se les pidió que en los mismos grupos escribieran en un formato que se les entregó, sus ideas acerca de lo que es el encuentro, el colectivo y el dialogo. Luego, las docentes contrastaron sus ideas previas con las definiciones hechas por el equipo organizador. Una vez hicieron la comparación, las docentes debatieron en sus grupos cual sería la mejor opción y se hizo la votación por grupos. Al hacer el conteo de votos se obtuvieron los siguientes resultados:

4 grupos votaron por la idea de Colectivo; 10 grupos votaron por la idea de Diálogos y ningún grupo votó por la idea de encuentro. Para finalizar con la escogencia del nombre Mónica Borjas explicó a los docentes lo que implicará que el espacio se llame Diálogos Pedagógicos. Las docentes estuvieron de acuerdo.

A partir de eso se estableció que la experiencia de reflexión pedagógica estaría enmarcada en “los diálogos pedagógicos”, permitiendo a los asistentes decidir si querían continuar o no en el espacio a partir de la decisión acordada.

Para finalizar la sesión se le solicitó a los docentes que diligenciaran un formato de inscripción en el que se les preguntó su disposición e interés frente a las responsabilidades que tiene participar en los diálogos pedagógicos. Mientras las docentes diligenciaron los formatos expresaban que una de las dificultades para su participación es el horario, pues estos están programados para hacerse quincenalmente en la jornada de la tarde, y la mayoría de ellas trabajan en esta jornada. Muchos docentes también manifestaron no estar interesados porque no se emitirá certificación

de esta experiencia. Se aclararon dudas a las docentes que lo manifestaron y se dio cierre a la sesión.

Durante esta primera sesión de diálogos fue evidente que hay opiniones divergentes de las docentes frente a su participación en próximas reuniones. Este aspecto, aunque podría ser una preocupación para nuestro grupo investigativo es más bien una forma de filtrar a los profesores, garantizando que al final solo estarán aquellos que de verdad tengan la intención de reflexionar y cambiar su práctica educativa.

Sin embargo es preocupante que los docentes que están al frente de la población infantil se muestren más interesados en la certificación que se pueda emitir desde un espacio de estos, que en el enriquecimiento verdadero de su práctica.

Anexo 5: Diario de campo unificado. Sesión 2
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia de diálogos)
Nombre del Observador: Yinays Gómez, Vanessa Navarro, Natalia Fernández.
Fecha : 29 de Octubre 2013
Lugar: CODETEC
Tema: Acuerdo sobre la dinámica de diálogos- Conclusiones de la 1 sesión.
Asistentes: 4 docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 8:30 - 10:00 am

La sesión inició a aproximadamente a las 8:30 a.m. con la presentación de Monica Borjas, quien indicó a las docentes asistentes las actividades que se realizarían durante la jornada. Luego, las docentes y equipo organizador nos presentamos diciendo nuestro nombre, lugar de trabajo y en el caso de las docentes, el grado en el que laboran. A cada docente se le dio un cartón y marcador para crear la escarapela con su nombre y poder identificarnos mejor en cada sesión.

Debido a la poca asistencia de docentes, se decidió cambiar la planeación que se tenía propuesta y se aprovechó la jornada para que las docentes compartieran sus primeras impresiones frente a la primera sesión de diálogos pedagógicos. Las docentes manifestaron que durante la primera sesión ellas creían que la propuesta estaba dirigida hacia la metodología de talleres de capacitación. Sin embargo, dos de las docentes asistentes afirmaron que para ellas, esta experiencia no será una capacitación más, sino que la ven como una oportunidad para compartir sus experiencias y enriquecer la propia práctica. En este espacio, los las docentes asistentes contando sus expectativas, sus conclusiones de la primera sesión, sus impresiones y sus sentires, en los cuales se destacaron “el dolor, el lamento del docente al ejercer su labor por x o y motivo” “ la desarticulación entre familia y escuela” “ la falta de recursos” “las capacitaciones docentes” “ la afectividad del niño y el maestro”, alrededor esta problemática no alejada de la realidad de la educación, los docentes ejemplificaron con hechos reales los acontecimientos anteriormente mencionados, niños llegan a la escuela sin tareas, sin cuadernos, sin bañar, enfermos, los docentes crean estrategias de unión y esparcimiento como rumba terapias, los niños llevan a la escuela problemas de la familia lo cual afecta su desempeño, estas 4 docentes se mostraban preocupadas ante las situaciones y busca de alguna manera comunicar y construir soluciones a esto.

Además, notaron en el publico que participó que centraron sus participaciones en lamentaciones acerca de sus experiencia como docentes sin destacar lo bueno que hacen en el quehacer diario.

Luego de que las docentes compartieran sus primeras impresiones y sensaciones en la primera jornada de Diálogos, se les solicitó que pensarán en temas de su interés para que estos sean abordados en Diálogos Pedagógicos. Los temas mencionados fueron: Afectividad (en niños y docentes), estrategias para el manejo del estrés laboral, manejo de la inclusión en aula regulares, falta de acompañamiento de los padres de familia, ausencia de los niños a clases.

Para finalizar la jornada se acordó con ellas que las sesiones se realizarán cada 15 días (martes o jueves) para mantener la continuidad. Estas sesiones serán de 8:00 a 10:00 a.m. en lugares cuya ubicación permita el acceso de los docentes. También se acordó hacer llamadas telefónicas a los docentes que no asistieron para conocer el motivo de su ausencia e invitarlos nuevamente. La próxima sesión será el día jueves 7 de noviembre (lugar por confirmar).

Otro aspecto sobre el cual vale la pena pensar tiene que ver con las percepciones de las docentes frente a la primera sesión de diálogos. Es notable que las docentes manejan un discurso enfocado hacia las quejas y lamentaciones de su labor, mostrándose insatisfechas con su labor, con la remuneración económica que reciben y con la subvaloración de la profesión docente. Las expresiones de las docentes también denotan un marcado interés por participar espacios que le ayuden a ascender en su carrera docente, lo que puede develar un desinterés en actividades que las inviten a la reflexión para la transformación de su práctica, estas docentes parecen estar cansadas de su labor. Así mismo, es notable la poca asistencia por parte de los docentes, lo cual fue muy preocupante para el equipo investigador que solo 4 de las 40 docentes que habían manifestado estar interesadas en participar de la experiencia asistieron a la sesión. Esto puede atribuirse a varias razones: desinterés de las docentes porque no se emitirá certificación que les ayude en su carrera de ascenso como docentes del distrito; algunas docentes laboran en horas de la mañana; otras actividades o espacios en los que las docentes están participando (diplomados, cursos, etc.)

Anexo 6: Diario de campo unificado. Sesión 3
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Yinays Gómez, Vanessa Navarro, Natalia Fernández.
Fecha : 12 febrero de 2014
Lugar: Cajacopi
Tema: Primera sesión de Diálogos pedagógicos. 20-14
Asistentes: docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 4:00 – 6:00 pm

Al iniciar la primera sesión con este nuevo grupo de docentes de los grados transición y primero se hizo una dinámica para el reconocimiento de cada uno de ellos, ésta consistía en pasar un rollo de lana, en la medida en que cada docente sostenía la lana decía su nombre, grado en el que labora y su motivación para asistir a las sesiones.

Luego de la actividad para romper el hielo y entrar en materia se hizo una puesta en común de las ideas que tenían los docentes acerca de lo que es el dialogo , algunos de ellos manifestaron lo siguiente:

“El dialogo nos sirve para compartir experiencias, así mismo nos sirve para reflexionar acerca de lo que se hace en el aula para encontrar solución a los problemas que se presentan en ella”

Otros docentes afirman que les interesa “porque la experiencia es para docentes del grado preescolar y esta es una oportunidad para trabajar y reflexionar en torno a la temática de la articulación entre primero y transición a demás que sirve para enriquecer la formación que ya tenemos y alimenta para mejorar la propia práctica”

Por otro lado varios docentes encontraron el espacio diálogos como un medio de expresar inconformidades que afectan su quehacer como docente, las cuales se manifiestan en las aulas mencionando que “no contaban con el acompañamiento de la secretaria de educación, que los padres creen que el preescolar es lo mismo que la primera infancia, evidenciándose también ciertas concepciones de ellos mismos y de los niños con los que trabajan o pueden llegar a estar en sus aulas”. Además, dan a conocer que son ellos como docentes “los protagonistas y tienen que ponerse de acuerdo con los directivos pues es importante que también estén los directivos porque los que toman o llevan el derrotero de la institución se deben sensibilizar frente a esto.” “Nos dejan a un lado como si no existiéramos y nosotros somos la base de todo”.

Una vez los docentes compartieron sus ideas acerca de sus intereses frente a la propuesta de “Diálogos Pedagógicos”, Mónica Borjas le comenta a los asistentes que es necesario tener claridad de lo que es dialogo, pues se espera encontrar escenarios para desarrollar dimensiones, la idea es tener claridad de la dinámica de dialogo. Por otro lado, se aclaró que dialogo es como incluirle la humanización a este proceso de encuentro. El dialogo no es impuesto es un clima de confianza de armonía, se llega a consensos, se requiere de una participación activa que se va a llevar a cabo un dialogo pedagógico.

Además, les insistió en la necesidad de llegar a unos acuerdos mínimos para que la dinámica de diálogos fluya, dichos acuerdos están relacionados con los horarios y frecuencias de reunión, lugar, etc. Luego de discutir las diferentes opciones, se llegó a los siguientes acuerdos:

- Las sesiones serán cada 15 días de 4:00 a 6:00 p.m.
- Es necesaria la participación activa de todos para que la dinámica pueda funcionar como un diálogo
- Algunas sesiones deben contar con la presencia de los rectores de las instituciones educativas
- Se creará un grupo en la red social de facebook para hacer más fácil la comunicación.
- En las participaciones, los juicios de valor que se emitan deben ser expresados de forma cordial.
- Se debe saber expresar las experiencias guardando las identidades de las instituciones para evitar conflictos y malos entendidos, se debe guardar la confiabilidad de los conversados.

Posteriormente, se le entregó a los docentes una encuesta con la cual se pretendía identificar sus intereses temáticos, los cuales serán los derroteros de las sesiones. Una vez aplicada la encuesta se hizo el cierre de la jornada, para ello Mónica Borjas hizo un resumen de lo sucedido y describió los compromisos asumidos por el equipo de apoyo:

- Crear un grupo de facebook para Diálogos
- Enviar listado de docentes inscritos a Julieth para que envíe información a los rectores y gestionen los permisos.
- Revisar las encuestas y compilar los resultados

Finalmente, se fijó fecha para la siguiente sesión de diálogos: 26 febrero de 2014, a las 4:00 de la tarde.

Anexo 7: Diario de campo unificado. Sesión 4
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández, Vanessa Navarro y Yinays Gómez
Fecha : Febrero 26 de 2014
Lugar: Cajacopi
Tema: Segunda sesión año 2014.
Asistentes: 10 docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 4:00-6:00

Al inicio de la segunda sesión del año 2014 Mónica Borjas se dirigió a los docentes asistentes y les dio un saludo inicial. Posteriormente la Directora del Instituto de estudios en Educación de la Universidad del Norte: Leonor Jaramillo de Certain les dio la bienvenida a los docentes estimulándolos a aprovechar la dinámica de diálogos pedagógicos, afirmó: “este es un espacio de nosotros”.

Luego de la intervención de Leonor se procedió a realizar una dinámica para introducir a los docentes frente a la importancia de la confianza para el dialogo, para ello se le solicitó que conformaran un círculo, para realizar una dinámica llamada la silla de atrás, cuyo propósito fue romper el hielo. En este círculo podían danzar hasta que la música se detuviera, en este momento los docentes debían conformar en el mismo círculo una ronda sentados unos en las piernas del otro, de tal manera que se conformara una ronda en la que unos estaban apoyados en las piernas de los otros sin usar las manos. . Los docentes se mostraron muy entusiasmados, a través del baile, las risas, las bromas, a pesar que algunos no compartían del baile, se sintió un ambiente ameno, respetuoso entre las diferencias y sin prejuicios, siendo esta dinámica la manera de explicar el fin de diálogos: expresarnos con libertad y a pesar de las diferencias no juzgar y respetarnos.

Luego de repetir la dinámica varias veces se les preguntó a los docentes que relación encontraban entre la dinámica y “Diálogos pedagógicos”. Muchos de ellos concluyeron que la dinámica hace parte del proceso, identificando la confianza, el trabajo en equipo, la comunicación y la expresión como eje fundamental del equipo de diálogos pedagógicos. “Es importante la comunicación para saber lo que le ocurre al otro, y diálogo es así, es expresar lo que sentimos para poder realizar lo que se debe hacer.”, “La dinámica se parece mucho a diálogos, pues era algo que nadie nos obligó, es el querer hacer, el compromiso de querer hacerlo.”, “Un espacio como este te da la oportunidad de expresarte y de compartir los problemas para encontrar la solución” “donde la pregunta del uno puede ser la del otro y entre todos se responden”.

. Lo que cada uno de los docentes expreso da cuenta de la necesidad que tienen de la existencia de estos “Diálogos Pedagógicos”, pues es aquí en donde tienen total libertad de expresarse y ser escuchados para posteriormente buscar soluciones y llegar a consensos trabajando en equipo.

Al igual algunos sienten la necesidad y la importancia de sistematizar la experiencia, para ellos mencionamos recursos que den evidencia del trabajo, como facebook, el correo y un diario reflexivo de cada sesión, llamándose como la memoria de diálogos. Se presentó la ruta de temáticas a tratar según sus intereses, todos estuvieron de acuerdo, surgió la duda de cómo se iba a trabajar en el equipo, y entre ellos mismos llegaron a *“nosotros mismos daremos las pautas del trabajo, a través de experiencias que hayamos vivido, además si es de trabajar temáticas que no conocemos muy bien, comprometernos a tener un material que nos sirva de sustento, en caso de necesitar a un experto se socializara y se tomara la decisión”*

Luego se hizo una actividad que le permitiera a los docentes reflexionar un poco acerca de sí mismos, acerca de su motivación para dedicarse a la docencia, en la dinámica los docentes debían conformar dos círculos (uno dentro del otro) y danzar al ritmo de la música, cuando ésta dejara de sonar los docentes debían detenerse y compartir con el docente que quedara en frente lo siguiente:

- ✓ ¿Qué palabra te define como persona fuera de tu vida laboral?
- ✓ ¿Qué de tu vida personal te llevo a ser docente?
- ✓ ¿En el contexto de diálogos porque es importante conocerse?

Luego de tres rondas de música los docentes se sentaron y se les preguntó cómo se habían sentido a lo que la mayoría respondió que la experiencia les había ayudado a conocerse entre sí y a volver a pensar en porque estaban en la labor docente. Además, esta dinámica permitió que unos y otros se conocieran más a fondo, encontrando similitudes y diferencias entre respuestas, pero llegando al punto de decir “hoy conozco más a mi compañero” “yo no sabía que había pasado por esto” “no estamos por casualidad en la docencia, estamos llenos de dones para enseñar” “la sensibilidad nos caracteriza a nosotros como docentes” “a pesar de ser diferentes estamos aquí y es lo que nos hace humanos” “ponte en los zapatos del otro” “preguntémonos que debemos cambiar como persona” “ante que ser docente, somos personas”.

Seguidamente una de las colaboradoras de la experiencia intervino y pregunto que identificaban como aspectos importantes para las sesiones. Para ellos los docentes dijeron:

Docente 1: “Para que esto de verdad sea un dialogo si va venir un conferencista debe estar en la misma condición de nosotros y compartir sus experiencias más que para explicarnos un tema”.

Docente 2: “Que después de cada dialogo quede una memoria de lo que dialogamos, una historia de lo que nos pasa aquí.”.

Docente 3: “Es mejor partir de lo que realmente vivimos porque las teorías y las cosas que nos muestran son de otros contextos”.

Docente 4: “No estamos en la docencia por casualidad, nací para esto, es un don, a través de los compañeros uno aprende”.

Posteriormente, se aprovechó la intervención de cada uno de los docentes para preguntarles si de acuerdo a lo expresado ellas consideraban importante hacer diarios reflexivos, a lo que la mayoría de ellas respondieron estar de acuerdo. Una expresó: “el diario reflexivo nos sirve para registrar nuestro sentir como docentes, nuestra experiencia”.

Para cerrar la sesión se establecieron los acuerdos: se montará en el grupo de facebook los posibles logos para que las docentes voten y escoger el logo y las docentes deben diligenciar su primer diario reflexivo siguiendo la guía entregada por Monica

Anexo 8: Diario de campo unificado. Sesión 5
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández, Vanessa Navarro y Yinays Gómez
Fecha : Marzo 12 de 2014
Lugar: Cajacopi
Tema: Ser docente
Asistentes: docentes, Elizabeth Karf, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 4:00- 6:00 pm

La Sesión dio inicio cuando Mónica Borjas realizó una presentación inicial en la cual explicaba el orden del día. Una de los puntos que hizo énfasis fue en la invitada especial de ese día e inmediatamente prosiguió con la presentación de Elizabeth Karf, quien empezó realizando una presentación personal de su vida y carrera profesional. Luego de esto, ella pidió a todos los participantes que se pusieran de pie para realizar una dinámica. Para ello, explico que era muy importante que se ubicaran en un lugar especial es decir donde ellos consideraban que no iban a tener distracciones sino que se iban a concentrar en la experiencia a realizar. Seguidamente les pidió que cerraran sus ojos, muchos de los participantes estaban un poco inquietos en cerrar los ojos miraban a su alrededor, no se concentraban pero poco a poco fueron adquiriendo confianza y se observó que la gran mayoría de los participantes se concentró durante dicha experiencia. Elizabeth Karf le pidió a los docentes que asistieron a la reunión que pensarán con los ojos cerrados ¿quién soy? ¿Por qué estoy aquí? ¿En que eres rico?, todo ello mientras hacían ejercicios de respiración.

Luego de pasados unos minutos, los docentes empezaron a relatar lo que pensaron:

Docente 1: Soy libre, color, psicóloga de profesión, y maestra de vocación

Docente 2: Soy lo que pienso, lo que siento, lo que hago

Docente 3: soy madre, maestra, abuela, emprendedora, dedicada a lo que hago

Docente 4: Soy amoroso, apasionado, curioso, soy lo que siento, soy rico en conocimiento.

Docente 5: soy un ser humano en crecimiento, trato de dar lo que más puedo.

Docente 6: antes de ser docentes somos personas.

Docente 7. Esta mañana llegó un papá y me dice como va este animalito y yo le dije que por que le dice así al niño, el es un niño normal... hay dos clases de personas, las que ayudan a cargar la cruz a Jesucristo y los que se convierten en una cruz, se convierten en un mal para otro. Ese papá es un mal para su propio hijo.

Docente 8: La sensibilidad nos caracteriza a nosotros como docentes

Posterior a estas intervenciones, Elizabeth le solicita a los docentes pensar ¿qué es lo que realmente está en crisis en el mundo?, luego de pensar en silencio, los docentes compartieron algunas apreciaciones:

Docente 1: Jamás llevo un currículo, que: primero la m, la p, etc. Yo no digo hoy voy a dar este tema.

Docente 2: Yo pienso que una estrategia que me funciona con los niños es ganarme su confianza, que ellos no sientan temor de lo que están aprendiendo.

Docente 3: cuando hay confianza uno fácilmente puede manejar el grupo, uno da un orden y los niños la hacen.

Luego realizo otra pregunta la cual permitió que los docentes pensaran y reflexionaran mucho. Este fue ¿cómo humanizamos la educación? En la cual algunos docentes compartieron las siguientes frases: “El maestro es el que debemos que cambiar. Los maestros deben reconocerse así mismo para cambiar.”, “debemos reconocer nuestros talento”, “si reconocemos nuestros talentos nos estamos valorando nosotros mismos. Para poder así reconocer el talento del niño.”, “Antes de ayudar a un niño debo saber quién soy, debo reconocermé” “no estamos por casualidad en la docencia, estamos llenos de dones para enseñar” “a pesar de ser diferentes estamos aquí y es lo que nos hace humanos”.

La sesión se dio por finalizada cuando Mónica Borjas le agradeció a la invitada Elizabeth Karf por esta enriquecida sesión y a cada uno de los docentes asistentes por su participación activa durante la sesión.

Anexo 9: Diario de campo unificado. Sesión 6
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández, Vanessa Navarro y Yinays Gómez
Fecha : Mayo 7 del 2014
Lugar: Cajacopi
Tema: Principios y actividades rectoras en el preescolar.
Asistentes: 4 docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.
Hora: 4:00- 6:00 pm

Este Diálogos Pedagógicos se realizó en las instalaciones Cajacopi. Que dio inicio un poco mas de las 4:00 de la tarde y se finalizó a las 6:00 con algunas dificultades ya que el salón no lo apartaron lo que nos permitió reunirnos en un lugar abierto donde se contaba con sillas y mesas, pero esto no imposibilitó dar inicio a nuestra sesión de Diálogos Pedagógicos.

Esta sesión inicio con la participación de dos docentes quienes eran las únicas que habían llegado, decidimos esperar unos minutos para ver si llegaban mas, pero no llegaban, por ende se comenzó el dialogo con las dos profesoras asistentes, les preguntamos que porque creían que había poca participación de los docentes en las sesiones, dando como respuestas *“que algunos colegios no permitían el permiso, falta de compromiso, o no llegaban los comunicados de la secretaria”*.

Posteriormente se pasó a dar inicio a la temática que se abordaría “los principios pedagógicos y las actividades rectoras” pero para ello era necesario conocer las impresiones de cada uno de los docentes participantes, entonces la dinámica consistió en: en una bolsa estaban papeles con los nombres de cada principio o de cada actividad rectora, por lo tanto los docentes debían sacar uno y explicar como concebían el que les toco.

Algunas de las impresiones recogidas fueron: *deben existir propósitos en cada una de ellas para que en realidad sea una actividad rectora y cumpla con los principios, destacan la imaginación como parte esencial para el desarrollo de estas actividades, en especial la literatura, la lúdica es vista como algo innato del ser humano, lo relacionan con el juego y el placer que produce una experiencia, que todo representa lúdica. Reconocen que las actividades y principios permiten desarrollar en los niños diferentes capacidades y habilidades, ya que interactúan con el medio, son libres de expresar las emociones y conocimientos que han adquirido y al igual generan nuevos en esa interacción con otros.*

Identifican un limitante en cuanto al sector oficial y el privado en el desarrollo de esto y es el lenguaje, por lo general los del sector oficial no tienen ese bagaje lingüístico que permita expresar una idea estructurada, entonces tienen a decir e imitar conductas que se les dicen o que ven, a diferencia del sector privado que en la interacción con los medios tecnológicos la educación recibida y el contexto donde viven, pueden expresar miles de ideas con una gama de términos específicos, siendo ellos quienes inicien la conversación, dirijan una dinámica”

A demás que mencionan que:

Docente1: Los espacios no están diseñados para el juego

Docente 2: Los maestros no favorecen el momento del juego, los maestros están preocupados por el orden.

Docente 1: Lúdica es el gozo, si un niño se distrae con algo es porque algo está aprendiendo

Docente 2: “Para dar significatividad a las actividades es necesario que el niño sepa cuál es la importancia y pertinencia de esa actividad”

Docente 1: cuando el colegio tiene clara la metodología se puede garantizar las competencias.

Docente 2. Para la exploración del mundo el niño debe tener los recursos para hacerlo. Es necesario que el muchacho vea en concreto para que aprenda

Docente 3: los rectores no invierten los recursos... no quieren a uno encontrarlo jugando con los niños, los niños aprenden es jugando, el juego y la lúdica les permiten resolver una situación, así sea en su edad pequeña

Docente 4: “Una cosa es lo que yo quiera hacer y otra es la que me toca hacer”.

Docente 1: el juego libre tiene un propósito. El recreo se ha convertido en un espacio en el que los profesores descansan pero el recreo es para descubrir los intereses de los niños.

Docente 2: cuando ellos están libres, solos, se expresan libremente

Docente 4: Están en una etapa donde ellos todo lo dicen y no se quedan con nada

Docente 1: Los profesores todavía somos muy frescos con el tema de los cuentos que leemos en el aula

Docente 2: el desarrollo integral, por ejemplo, la parte artística se desarrolla en el hemisferio derecho del cerebro, hay q trabajar más arte, más libertad para que los niños se puedan expresar. El problema está en lo que yo quiero hacer y lo que me toca hacer.

Docente 3: a que es lo que va el niño a la escuela: a aprender conceptos, eso es lo que te va ayudar a comprender el mundo

Docente 1: Yo no sé si yo entiendo mal la planeación, pero yo no entiendo la planeación como algo rígido.

Se genera una discusión en torno a como planear en base a estas actividades, porque no conocen como, o existe una confusión, ya que en una institución hay mil maneras de planear y poca sistematización de estas planeaciones por el tiempo.

Luego del dialogo Mónica Borjas y una de las docentes expresaron y aclararon algunos puntos que a los participantes les habían generado duda como es la diferencia entre lúdica y juego. Estos conceptos muchos de los docentes los confundían o eran de igual sentido y significado.

Es necesario resaltar que los docentes estaban muy concentrados y a la expectativa de lo que iban a decir los demás docentes pues la idea es que ellos puedan autoevaluar sus prácticas y aplicar experiencias similares a las de sus compañeros. Muchos de los asistentes estaban tomando atenta nota de las experiencias mencionadas por sus pares y las aclaraciones que Mónica Borjas mencionaba.

A partir de esto se propuso que una de las docentes participantes mostrara y contara como ella realiza su planeación, como la lleva a cabo y que tiene en cuenta para hacerla, al igual una nueva manera de planear (núcleo temático integrador) dirigida por Yinays Gomez.

Anexo 10: Diario de campo unificado. Sesión 7
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández, Yinays Gómez, Vanessa Navarro
Fecha : mayo 28 de 2014
Lugar: Cajacopi
Tema: dimensiones del desarrollo, como planeamos.
Asistentes: de 30 a 40 docentes, Mónica Borjas, Yinays Gómez, Natalia Fernández, Vanessa Navarro.

Esta sesión puede llamarse “la reapertura” de las sesiones de diálogos después de la baja participación de los docentes en las últimas sesiones, luego de charlas algunos docentes le extendieron la invitación a otros compañeros y así mismo la secretaría a los docentes del distrito, recibiendo esta invitación la sesión de este día fue numerosa en cuanto al personal y a la diversidad de comentarios e impresiones dadas.

Al iniciar la sesión Monica Borjas introdujo el tema, indicó a los asistentes que por solicitud de ellos mismos Karen (una de las docentes) compartiría su forma de planear las experiencias de aula y como involucraba las dimensiones del desarrollo a esta.

Ella afirma *“que no maneja una rigidez en la estructura de sus actividades, permite al inicio de la jornada un tiempo de actividad libre, buscando conocer e indagar los intereses de los niños, para partir de eso conectar con cualquier temática que vaya al nivel de sus capacidades e intereses, al igual menciona que sus actividades muchas veces tienen relación con acciones de la vida cotidiana, busca los diferentes billetes, ve a la tienda y compra con el billete, cual es el de mayor valor, cuanto te devuelven, busca otros billetes y compáralos, dice que hay actividades que pueden morir en el camino, pero otras que dan pie para seguir en la misma línea solo que con variaciones”*

Karen: yo puedo tener un grupo de 25 a 30 estudiantes con niños de 5 a 6 años y habrán unos que saben más que otros, yo no voy a enseñarles a leer y a escribir, jamás llevo un currículo, que: primero la m, la p, etc. Yo no digo: hoy voy a dar este tema eso se aprende espontáneamente... Yo organizo mis planeaciones por dimensiones, entonces para mí lo más valioso de la dimensión afectiva es que ellos aprendan a convivir y establezcan relaciones entre iguales, que sean autónomos.

A demás que durante sus clases se coloca a pintar lo que el niño quiera, leyendo cuentos. El espacio musical hacen muchas cosas se le pone a escuchar instrumentos, tratando que sean creativos porque hay muchos niños temerosos. Es decir una dirección artística y nada tiene que ver con lo bonito o lo feo. Es darle la oportunidad al niño de exteriorizar lo que siente, es saber convivir con el otro. Es decir desde mi punto de vista es esto y desde tu punto de vista es esto.

Para no dar protagonismo solo a una de las docentes, se lanzo la pregunta de ¿conoces las dimensiones? ¿Sabes de qué se tratan? Para esto nos dividimos en grupos buscando que cada uno diera su apreciación de una de las

dimensiones que escogieron, llegando a la conclusión “que las dimensiones no pueden verse vistas por separado y que tienen relación una de la otra, y que es por eso que se habla de una educación integral” pero que es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren, al igual entre líneas puede evidenciarse el poco tiempo e intención que se le dedica a la planeación de actividades, con comentarios como “ con que tiempo uno va a realizar tanta cosa”, “si las instituciones dieran más tiempo para que los docentes lo hicieran, tal vez el panorama seria otro” preguntaron al aire “ ¿pero como lo realiza, no la vigilan, no la visitan? Como haces para cumplir con los estándares del colegio, el estado y las familias?, Karen menciona: los padres de familia están acostumbrados a que los niños lleven tareas siempre a sus casas y de esta manera es que hacen el acompañamiento a sus hijos, pero es necesario aclarar que solamente el acompañamiento no es por tareas también es dialogando con ellos acerca de lo que vieron en sus escuelas, lo que desarrollaron con sus maestras y los juegos que hicieron. Para ello, ella se dedico a crear un libro de actividades para enviar a la casa, sin embargo no es lo que a ella le da fuerza, si no a lo que el niño y el trabajo conjunto entre pares realicen en el momento y puedas ver, escuchar y sentir, para cumplir con los estándares del colegio y el estado que suponen que deben ser los mismos afirma que ella conoce cada uno de las conceptos, temáticas que desde el ministerio se han establecido que se deben dar en todo el preescolar, sin embargo ella es autónoma de tomar las decisiones de cómo hacerlo y que dar, no desligándose de lo establecido, para ello los proyectos pedagógicos de aula son pieza clave el desarrollo de su propuesta educativa.

Existen otro tipo de docentes, que al igual de Karen consideran que uno es el motor y que si uno no es quien enciende esa chispa, otros lo harán a la manera que quieren y nosotros nos veremos involucrados ya que nos tocara ser “sometidos” a lo que ellos dicen, que a veces resulta más fácil para uno, porque no nos toca crear, ni pensar en lo que se va a hacer, porque ya esta, que es responsabilidad y decisión de uno si queremos cambiar la realidad educativa y darle el lugar que se merece.

Algunas de las impresiones específicas acerca de las dimensiones mencionadas fueron:

Docente 1: la dimensión socio afectiva es aprender a convivir juntos, ayudarse, respetarse, valorar el trabajo del otro, ahí también juega el papel de uno, de saber controlar y saber afrontar las situaciones que se presentan... de ahí es donde en realidad aprenden y captan... uno tiene que demostrar que es humano.

Docente 2: la dimensión corporal es usar el cuerpo para expresar... el niño no tiene la culpa de que no tenga las condiciones para moverse, para que el haga los movimientos. Más que buscar las limitaciones es buscar estrategias para trabajar con los niños

Docente 3: la dimensión cognitiva es el desarrollo del pensamiento no solamente con las matemáticas, es el interés y gusto por apropiarse de todo...

Docente 5: la dimensión estética es cuando el niño trabaja para visibilizar todas las otras dimensiones, las dimensiones no se pueden fragmentar, yo trabajo rasgado, boleado, etc....

Docente 6: pero, lo realmente estético es la exploración de adentro hacia afuera, lo que a él le fluye de manera espontanea, esta dimensión es una de las que más se tiene que trabajar en el salón de clases no a partir de técnicas, sino de la libertad, los niños tienen que expresarse.

Docente 7: la dimensión comunicativa alimenta todas las otras dimensiones, los libros del ministerio no están adecuados al lenguaje de los niños, los niños se encasillan y no pueden avanzar porque no comprenden las palabras de esos libros, eses es uno de los problemas más grandes de la escuela... para mí en el preescolar las estrategias son para la tradición oral y la lectura en voz alta. No podemos hablar de dimensión comunicativa sin hablar del proceso lecto-escritor

Docente 8: la dimensión espiritual es la espiritualidad del ser y está ligada a lo socio afectivo, es el espacio para que él se auto conozca. se refleja en la personalidad, en el trato en cómo nos relacionamos. Es lograr que el niño se valore, se ame así mismo.

Docente 9: la dimensión ética es reaprender los valores que los niños traen de sus casas, no se puede separar lo socio afectivo y lo espiritual, se aprende viendo, el niño debe ver un modelo ético en su docente, porque el niño imita, es el desarrollo de la conciencia, Que todo lo que hagamos, pensemos lo pasemos por el filtro de la conciencia es decir sabiduría en la ciencia.

Docente 4: yo tengo una pregunta ¿cómo se garantiza que al pasar al otro grado los niños no dejen de trabajar en dimensiones y empiezan a trabajar por asignaturas?... porque el tema es hacer un puente entre las dimensiones y las competencias... para dar respuesta se menciono someramente los proyectos transversales y la estrategia del núcleo temático integrador.

Luego de varios comentarios y que el tiempo se agoto, algunos docentes revisaron el libro de actividades de Karen, charlaron entre sí, pidieron que se les enviara el formato y que en la siguiente sesión se iba a trabajar lo de núcleo temático integrador también una estrategia de planeación, liderara por Yinays Gomez.

Anexo 11: Diario de campo unificado. Sesión 8
(Observación de la dinámica de la experiencia de Diálogo Pedagógico)

Diario de campo (Observación de la dinámica de la experiencia De diálogos)
Nombre del Observador: Natalia Fernández Oviedo, yiyiays Gomez, Vanessa Navarro
Fecha : 11 de junio 2014
Lugar: cajacopi
Tema: Núcleo temático integrador
Asistentes:10 docentes , yinays Gómez, Vanessa Navarro, Natalia Fernández

En esta sesión se tuvo problemas con la ubicación del salón, ya que no se aparto con anticipación para diálogos pedagógicos, aunque la secretaria decía que si, de igual manera nos ubicamos en la planta baja al lado de las piscinas, algunos docentes mostraron su incomodidad por no tener el lugar listo, sintieron que el espacio era improvisado.

Siendo esta la última sesión de diálogos y como se había acordado la presentación del núcleo temático integrador por la Yiyi Gomz, se procedió, con los recursos que se tenían, note que las participantes más que todo se mostraban expectantes pero poco participativas, sin embargo se les hicieron varias preguntas de cómo planeaban ellos, quienes eran los que realizaban la planeación, con qué fin planeaban.

Las docentes respondieron: *que ellas eran las que planeaban, según los estándares que requería la secretaria, y que planeaban grupalmente, pero no llevaban una coherencia entre una actividad y otra, es decir no manejaban la integralidad en la planeación, era más que todo cumplir con una planeación en donde se dan ciertos contenidos, se preguntaron el cómo articular una área con otras desde la estrategia del núcleo*, se realizó un ejercicio de construcción de preguntas que apuntaran al desarrollo de un NTI, y como de el se van desarrollando otros temas, llegando a la conclusión que *la duración de este depende de los niños y sus intereses pero también de cómo sepa direccionar el docente las dinámicas*.

Algunas respuestas específicas fueron:

Participante 1: “Mi escuela es un lugar maravilloso, allá se planea por proyectos”. Narra la experiencia de lo que vive en su escuela notándose bastante emocionada mientras narra su experiencia.

Participante 2: “Nosotras nos reunimos porque trabajamos juntas pero tenemos en cuenta las necesidades de los niños y niñas pero tratamos de no salirnos del tema del proyecto”.

Participante 3: “Yo planeo por planes de área y por las dimensiones”.

Luego de escuchar cada una de las docentes Yinays dio inicio a exponer la experiencia de la temática de NTI.

Las maestras se notaban muy receptivas. Asentaban con la cabeza las partes del tema que le parecían interesantes tomando atenta nota de este. Así mismo, mientras Yinays hablaba varias pidieron la palabra para dar a conocer sus vivencias.

Para finalizar cada una de ellas expreso lo que entendió y llenaron el diario que anteriormente fue repartido por las organizadoras y los formatos finales de los aprendizajes, sugerencias y expectativas para continuar los diálogos.

Anexo 12: Formato de Asistencia. Sesión 1.



Diálogos Pedagógicos: Una reflexión del qué hacer docente

Formato de Asistencia Sesión # 1

Fecha: Miércoles 25 de septiembre de 2013

Lugar: Salón Malaga, Cajacopi.

N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
1	Yolaine Montenegro T	I.E.D El Valle	Transición	Yolaine T
2	CARMEN MOVILLA C.	IED El Valle	Primaria	Carmen Movilla
3	Nery Arcilio Arango	INEDBASIBOL	1º	Nery Arcilio Arango
4	Helda Olmos de M.	INEDBASIBOL	1º	Helda Olmos
5	Doris Velasco Imbrado	COOISOL	Transición	Doris Velasco
6	Luz Huel	Olaya	Docente de apoyo	Luz Huel
7	Maybett Xirio Jiménez	Nuestra Sra de las Nieves	Transición	Maybett
8	Aldalis De la Rosa Flores	IED Nuestra Sra de las Nieves	Transición	Aldalis



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
9	Doris Esther Montes P	Colegio Distrital Los Rosales	1°	H. Pérez
10	CRISTINA BERMÚDEZ O	COLEGIO DISTRITAL LOS ROSALES	1°	Cristina B.
11	Rosalba Traza Rosado	Colegio Distrital "Los Rosales"	1°	Rosalba Traza R.
12	Ada Luz Fuentes Durán	Colegio Distrital Los Rosales	1°	Ada Luz F.
13	Flore Polina Ramos	Colegio Distrital Los Rosales	Transición	Flore Polina R.
14	Nely Pacheco Acoño	colegio distrital Olaya	Transición	Nely Pacheco Fuentes
15	Sonia Toranzo D.	Colegio Distrital Olaya	transición	Sonia Toranzo D.
16	Magreth Rodríguez P	IED Javier Sánchez	Transición	Magreth Rodríguez
17	Blanca Yánila P.	CODEBA	Transición	Blanca Yánila
18	Mariana Rodríguez	CODEBA	transición	Mariana R.
19	Gladys Elena Muñoz A	Codeba	Primero	Gladys E.
20	Martha Fany Alvarez	Manuel Zapata Olivella	Transición	Martha Fany A.
21	Jasmin Aleme Dolo	IED Jorge Robledo Ortiz	1°	Jasmin Aleme P.



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
22	Karen Portuñal Andrade	Inst. Ed. Dist. Ciudadela Estudiantil	1°	Karen Portuñal
23	Lomara Ortiz B	Inst. E. Dist. Ciudadela E	1°	Lomara Ortiz
24	Milred López Forz	I.E.D. CIUDADELA ESTUDIANTE	TRANSICIÓN	Milred López
25	Julia López Forz	C.C.D. PABLO NERUDA	Transición	Julia López
26	Carmelina Duran	C.C.D. Pablo Neruda	1°	Carmelina Duran
27	Beatriz del Carmen Rojas Díaz	C.C. Distrital Pablo Neruda	Transición	Beatriz Rojas Díaz
28	Alba Luz Altamira Avila	C.C. Distrital Pablo Neruda	Transición	Alba Luz Altamira
29	Elida Carreño Llano	C.C. Distrital Pablo Neruda	Transición	Elida Carreño
30	Yolanda Orozco	Colegio Distrital Olaya	1°	Yolanda Orozco
31	Ulbris Asis Ramirez	Colegio Distrital Germán Vargas C.	1.	Ulbris Asis B.
32	Carmen Amaris	" " "	Transición	Carmen Amaris
33	Wendy Refaure D.	" " "	Transición	Wendy Refaure D.
34	Blanca Doris Toboza Sánchez	I.O. Germán Vargas Cartilla	T°	Blk.



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
35	Diana Carolina Zapata Ramos	I.E.D. Castillo La Alborada	1°	Diana C. Zapata R.
36	Shelby Mozo Domotaz	I.E.D. Castillo de la Alborada	Transición	Shelby Mozo
37	Mercedes Roldonado	I.E.D. La Merced	Transición	Mercedes Roldonado
38	Blanca Pacheco	I.E.D. Salvador Entreros	1°	Blanca Pacheco
39	Leticia Salas	I.E.D. Salvador Entreros	1°	Leticia Salas
40	Yolanda Marquez Olayo	I.E.D. JAVIER SANCHEZ	Transición	Yolanda Marquez
41	Norma Ojeda Pérez	I.E.D. JAVIER SANCHEZ	Transición	Norma Ojeda P.
42	Mónica Coronado	I.E.D. Mazal	Transición	Mónica C.
43	Isis Pérez Neñez	I.E.D. Manuel Zapata Olivella	1°	Isis Pérez
44	Blanca Pacheco	I.E.D. Salvador Entreros	1°	Blanca Pacheco
45	Gertrudis Rodríguez	I.E.D. El Paraíso	1°	Gertrudis R.
46	Claudia Rosa Fontalba Pantón	Instit. Educativa Carlos Mejía Sede 1	1°	Claudia Fontalba P.
47	Georgina Escorcia C.	I.E.D. Pablo Neruda	1°	Georgina Escorcia C.



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
48	Inge V Herrera Pacheco	Colegio Distrital Los Rosales	Transición	Inge V Herrera P.
49	Mirta Castillo de Cabarcas	Colegio Betania Norte	Transición	Mirta C.
50	Luis Redondo de Barros	Colegio Distrital Olaya	Primero	Luis Redondo
51	Yadira Balza Caballero	Col. Distrital Olaya	Primero	Yadira B.
52	Gloria Herrera Polanco	Colegio Distrital Los Rosales	Transición	Gloria H.P.
53	Amalfi Espinoza Molina	C.E.B. 132.	Transición	Amalfi Espinoza C.
54	Luis Vafazola González	Centro Social Don Bosco	Transición	Luis Vafazola
55	Luz Marina Fontalvo Cuto	I.E.D. Centro Social Don Bosco	Transición	Luz Marina Fontalvo C.
56	Astrid González	C.C.D. Pablo Neruda	Transición	Astrid González
57	Olivia Hernández	I.E.D. Marco Fidel Suárez	Transición	Olivia H.
58	Carolina Lara Sandoval	Colegio Distrital Olaya	Primero	Carolina L.
59	Dolores Puente Lo	Colegio Técnico ^{diversificado} de Biquilla	Transición	Dolores Puente Lo
60	Alba Vallega G.	CEB y MEDIA N° 161	primero	Alba Vallega G.



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
61	Clara Barrios Alvarez	I.E.D. Pinar del Río Fe y Alegria	1º Primaria	Clara Barrios A.
62	Hania P. Hozguma G.	I.E.D. Pinar del Río Fe y Alegria	1º Primaria	Hania P. Hozguma G.
63	Norsi Rúa Ullón	I.E.D. Germán Vargas Contillo	1º Primaria	Norsi Rúa U.
64	Ener Fuentes Frago	Inedissa.	1º Primaria	Ener Fuentes H.
65	Lina Mesquite D.	Inedissa.	Transición	Lina Mesquite D.
66	Jina Cehenencia	Escuela Normal Superior la Hacienda	Transición	Jina Cehenencia
67	Edith Cerro a Jure	Institución Ed. Betania Norte	Transición	Edith Cerro a Jure
68				
69				
70				
71				
72				
73				

N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
74	Cruz maria trillo	C.E.D. 132	transición	Cruz trillo
75	Maria Blanco G.	C.C.D. Pablo Neruda	Primero	Maria Blanco
76	Regina Padilla Jaramillo	C.C.D. Pablo Neruda	Primero	Regina Padilla
77	Cielo Fontalvo Castro	I.E.D. San Gabriel	Primero	Cielo Fontalvo
78	Engraciado Toledo			
79	Mediana Anaya H	Instituto Tecnico de Comercio B/guido	Primero	Mediana Anaya
80	MARIA CRISTINA PARRA G	INSTITUCION ED. DISTRITAL TIERRA SANTA	Primero	M. Parrera
81	Luz Morina Castillo A.	C.E.B. N° 161	Primero	Luz Morina Castillo
82	Luz Marina Paredes	I.E.D. German Vargas	Transición	Luz Marina Paredes
83	Arceyes Vega P	O.E.B. 161	Primero	Arceyes Vega
84	Siete Orens Soto	I.E.D.N. Las Nieves #2	Transición	Siete Orens
85	Shirley Rubio Garcia	I.E.D. German Vargas	Primero	Shirley Rubio
86	Educa Acosta Ayuga	I.E.D. Los Nieves	Transición	Educa Acosta



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
87	Claudia Gómez Londoño	I.E.D. Centro Social Don Bosco	Transición	Claudia Gómez L.
88	Lidia Romero Lascaño	I.E.D. Centro Social Don Bosco	Transición	Lidia Romero L.
89	Janeth Igeza Peñafiel	I.E.D. Centro Social Don Bosco	Transición	Janeth Igeza P.
90	Rosi Salcedo Ruiz	I.E.D. Pinar del Río - fe y Alegría	Transición	Rosi Salcedo R.
91	Karen Arango Noya	I.E.D. Robledo Ortiz	Primera	Karen A.
92	Claudia Orozco O.	I.E.D. Las Flores	Primera	Claudia Orozco O.
93	Ana Paulina Vebal	I.E.D. Salvador Entreras	Trans.	Ana Paulina V.
94	Rosa Cantillo Riboll	I.E.D. de Las Mujeres Sede 2	Primera	Rosa Cantillo R.
95				
96				
97				
98				
99				



N°	Nombre	Institución	Grado en el que labora	Firma
100	Evangelina Belén B.	I.E.D. Manuel Zapata Olivella	1º	Evangelina B.
101	Yocel Frías P.	Colegio Distrital (Olaya)	Transición	Yocel
102	Sandra Hincapié S.	Col. Distrital Los Rosales	1º	Sandra Hincapié
103	Diana Lamoldred O.	I.E.D. Reuben Fajerstein	Transición	Diana
104	Lourna González Pérez	I.E.D. Alfredo Coma de Andía	1º	Lourna González
105	Tatiana Vango M.	I.E.D. German Vango Contillo	1º	Tatiana Vango
106	Betsy Rúa Niebles	CEB # 161	1º	Betsy Rúa M.
107	URSULA RUA OROZCO	I.E.D. GERMAN VARGAS CANTILLO	TRANSICION	URSULA RUA O.
108	Merly Taborda T.	I.E.D. Tierra Santa	Transición	Merly
109	Janeth M. Orozco	I.E.D. Salvador Entreros	Transición	Janeth M.
110	Janeth Guerrero M.	I.E.D. Salvador Entreros	Trans.	Janeth Guerrero

Anexo 13: Matriz de análisis. Categorías, subcategorías y evidencias.

Análisis Preliminar					
Dimensión	Categoría	Definición de la Categoría	Subcategoría	Definición de la Subcategoría	Hallazgos (evidencias)
Práctica Pedagógica	<i>Decires de los Docentes sobre su práctica pedagógica</i>	Esta categoría hace referencia a las ideas, conceptos, teorías y creencias que los docentes manifiestan o expresan acerca de su práctica pedagógica, específicamente a lo que concierne a los momentos de Planeación, Ejecución y Evaluación.	Decires del docente sobre el momento de Planeación de aula	<p>Esta subcategoría hace referencia a las ideas, pensamientos, conceptos, teorías y creencias que los docentes expresaron acerca del momento de planeación de las experiencias de aula. Esto incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología de planeación, - Los elementos de la estructura curricular que incluyen, - La forma en cómo organizan la planeación, - Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos usados para planear, - Los recursos, - Tiempos y espacios - Concepciones sobre la infancia que afectan la planeación - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la planeación <p>Ejemplo: Hace explícitos los propósitos; Hace explícitos los contenidos del aprendizaje; Prevé el recurso didácticos;</p>	<p>1. Metodología de la planeación: <Elementos internos\\Diario sesion 8- 2014> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 9,82%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,31%</p> <p>“Mi escuela es un lugar maravilloso, allá se planea por proyectos”</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 5,61%</p> <p>“Nosotras nos reunimos porque trabajamos juntas pero tenemos en cuenta las necesidades de los niños y niñas pero tratamos de no salirnos del tema del proyecto”.</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 1,89%</p> <p>Yo planeo por planes de área y por las dimensiones”.</p> <p>2. Los elementos de la estructura curricular que incluyen: <Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,38%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,38%</p> <p>cuando el colegio tiene clara la metodología se puede garantizar las competencias.</p> <p>3. La forma en cómo organizan la planeación: <Elementos internos\\Diario sesion 5-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,57%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,57%</p> <p>Jamás llevo un currículo, que: primero la m, la p, etc. Yo no digo hoy voy a dar este tema.</p>

			<p>Señala cuál es el rol del docente y del estudiante (interacciones básicas); Define el procedimiento (secuencias, momentos); Determina la forma de evaluar el aprendizaje; Coherencia entre propósitos objetivos/logros, contenidos y procedimientos.</p>	<p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,55%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,55%</p> <p>Yo no sé si yo entiendo mal la planeación, pero yo no entiendo la planeación como algo rígido</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 11,42%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 8,83%</p> <p>Ella afirma “<i>que no maneja una rigidez en la estructura de sus actividades, permite al inicio de la jornada un tiempo de actividad libre, buscando conocer e indagar los intereses de los niños, para partir de eso conectar con cualquier temática que vaya al nivel de sus capacidades e intereses, al igual menciona que sus actividades muchas veces tienen relación con acciones de la vida cotidiana, busca los diferentes billetes, ve a la tienda y compra con el billete, cual es el de mayor valor, cuanto te devuelven, busca otros billetes y compáralos, dice que hay actividades que pueden morir en el camino, pero otras que dan pie para seguir en la misma línea solo que con variaciones</i>”</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 2,58%</p> <p>Yo organizo mis planeaciones por dimensiones, entonces para mí lo más valioso de la dimensión afectiva es que ellos aprendan a convivir y establezcan relaciones entre iguales, que sean autónomos.</p> <p>4. Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos usados para planear:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 10,90%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 6,34%</p> <p><i>deben existir propósitos en cada una de ellas para que en realidad sea una actividad rectora y cumpla con los</i></p>
--	--	--	---	---

					<p><i>principios, destacan la imaginación como parte esencial para el desarrollo de estas actividades, en especial la literatura, la lúdica es vista como algo innato del ser humano, lo relacionan con el juego y el placer que produce una experiencia, que todo representa lúdica.</i></p> <p>Referencia 2 - Cobertura 4,56%</p> <p><i>Reconocen que las actividades y principios permiten desarrollar en los niños diferentes capacidades y habilidades, ya que interactúan con el medio, son libres de expresar las emociones y conocimientos que han adquirido y al igual generan nuevos en esa interacción con otros.</i></p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,92%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,92%</p> <p><i>que las dimensiones no pueden verse vistas por separado y que tienen relación una de la otra, y que es por eso que se habla de una educación integral</i></p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 8- 2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 11,68%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 11,68%</p> <p><i>Las docentes respondieron: que ellas eran las que planeaban, según los estándares que requería la secretaria, y que planeaban grupalmente, pero no llevaban una coherencia entre una actividad y otra, es decir no manejaban la integralidad en la planeación, era más que todo cumplir con una planeación en donde se dan ciertos contenidos</i></p> <p>5. Los recursos:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,43%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,43%</p> <p>el niño no tiene la culpa de que no</p>
--	--	--	--	--	---

					<p>tenga las condiciones para moverse, para que el haga los movimientos. Más que buscar las limitaciones es buscar estrategias para trabajar con los niños</p> <p>6. Tiempos y espacios (No referencias)</p> <p>7. Concepciones sobre la infancia que afectan la planeación: (No referencias)</p> <p>8. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la planeación:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 1-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 5,37%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 5,37%</p> <p>En este dialogo, se generó una polémica en cuanto a los recursos, propósitos e ideales de las diferentes organizaciones estatales, gubernamentales, haciendo crítica frente a esto. Escuchando frases como “dan recursos pero no saben en qué estado se encuentra la población en cuanto a saberes, si están preparados” “ dan recursos pero no capacitan a los docentes para que sepan utilizarlos”</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 3- 2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,11%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 6,11%</p> <p>Además, dan a conocer que son ellos como docentes “los protagonistas y tienen que ponerse de acuerdo con los directivos pues es importante que también estén los directivos porque los que toman o llevan el derrotero de la institución se deben sensibilizar frente a esto.”</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,65%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0,65%</p> <p>los rectores no invierten los recursos...</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 1 referencia codificada</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>[Cobertura 1,67%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,67%</p> <p><i>pero que es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren</i></p>
			<p>Esta subcategoría hace referencia a las ideas, pensamientos, conceptos, teorías y creencias que los docentes expresaron tener acerca del momento de ejecución de las experiencias de aula. Esto incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos que los docentes manifiestan poner en escena en su práctica. Puesta en escena de los principios pedagógicos (Lúdica, integralidad y Participación), puesta en escena de las actividades rectoras, desarrollo de los lenguajes expresivos, etc. - Los recursos que dice utilizar en su práctica pedagógica, - Tiempos y espacios Manejo del tiempo - Concepciones sobre la infancia que afectan la ejecución 	<p>1. Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos que los docentes manifiestan poner en escena en su práctica. Puesta en escena de los principios pedagógicos (Lúdica, integralidad y Participación), puesta en escena de las actividades rectoras, desarrollo de los lenguajes expresivos, etc:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 4- 2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,27%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,27%</p> <p>no estamos por casualidad en la docencia, estamos llenos de dones para enseñar”</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,35%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,35%</p> <p>Lúdica es el gozo, si un niño se distrae con algo es porque algo está aprendiendo</p> <p>2. Los recursos que dice utilizar en su práctica pedagógica:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 1-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,13%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,13%</p> <p>no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video, tenemos muchos niños a los que atender, entre otras afirmaciones.</p> <p>3. Tiempos y espacios Manejo del tiempo:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,90%]</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la ejecución - Tipo de interacciones que manifiestan estar presentes en su práctica - Intencionalidad de las tareas o compromisos 	<p>Referencia 1 - Cobertura 2,90%</p> <p>el juego libre tiene un propósito. El recreo se ha convertido en un espacio en el que los profesores descansan pero el recreo es para descubrir los intereses de los niños.</p> <p>4. <i>Concepciones sobre la infancia que afectan la ejecución:</i></p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 9,15%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,13%</p> <p>Para dar significatividad a las actividades es necesario que el niño sepa cuál es la importancia y pertinencia de esa actividad"</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0,97%</p> <p>cuando ellos están libres, solos, se expresan libremente</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 1,13%</p> <p>Están en una etapa donde ellos todo lo dicen y no se quedan con nada</p> <p>Referencia 4 - Cobertura 3,05%</p> <p>el desarrollo integral, por ejemplo, la parte artística se desarrolla en el hemisferio derecho del cerebro, hay q trabajar más arte, más libertad para que los niños se puedan expresar</p> <p>Referencia 5 - Cobertura 1,88%</p> <p>a que es lo que va el niño a la escuela: a aprender conceptos, eso es lo que te va ayudar a comprender el mundo</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 3,28%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,95%</p> <p>yo puedo tener niños de 5 a 6 años y habrán unos que saben más que otros, yo no voy a enseñarles a leer y a escribir, eso se aprende espontáneamente...</p>
--	--	--	---	--

					<p>Referencia 2 - Cobertura 0,45%</p> <p>los niños tienen que expresarse.</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 0,88%</p> <p>el niño debe ver un modelo ético en su docente, porque el niño imita</p> <p>5. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la ejecución:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 11,72%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 9,37%</p> <p><i>Identifican un limitante en cuanto al sector oficial y el privado en el desarrollo de esto y es el lenguaje, por lo general los del sector oficial no tienen ese bagaje lingüístico que permita expresar una idea estructurada, entonces tienen a decir e imitar conductas que se les dicen o que ven, a diferencia del sector privado que en la interacción con los medios tecnológicos la educación recibida y el contexto donde viven, pueden expresar miles de ideas con una gama de términos específicos, siendo ellos quienes inicien la conversación, dirijan una dinámica"</i></p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0,78%</p> <p>Los espacios no están diseñados para el juego</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 1,56%</p> <p>Los maestros no favorecen el momento del juego, los maestros están preocupados por el orden.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,82%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,67%</p> <p><i>pero que es difícil llegar a involucrar las dimensiones en las actividades debido a los estándares que las instituciones quieren</i></p>
--	--	--	--	--	--

					<p>Referencia 2 - Cobertura 5,15%</p> <p>los libros del ministerio no están adecuados al lenguaje de los niños, los niños se encasillan y no pueden avanzar porque no comprenden las palabras de esos libros, esos es uno de los problemas más grandes de la escuela... para mí en el preescolar las estrategias son para la tradición oral y la lectura en voz alta. No podemos hablar de dimensión comunicativa sin hablar del proceso lecto-escritor</p> <p>6. Tipo de interacciones que manifiestan estar presentes en su práctica:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 2-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,55%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 3,55%</p> <p>enfermos, los docentes crean estrategias de unión y esparcimiento como rumba terapias, los niños llevan a la escuela problemas de la familia lo cual afecta su desempeño,</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 5-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 3,85%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 3,85%</p> <p>Yo pienso que una estrategia que me funciona con los niños es ganarme su confianza, que ellos no sientan temor de lo que están aprendiendo.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,95%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0,95%</p> <p>cuando ellos están libres, solos, se expresan libremente</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 6,61%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 6,15%</p> <p>A demás que durante sus clases</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>se coloca a pintar lo que el niño quiera, leyendo cuentos. El espacio musical hacen muchas cosas se le pone a escuchar instrumentos, tratando que sean creativos porque hay muchos niños temerosos. Es decir una dirección artística y nada tiene que ver con lo bonito o lo feo. Es darle la oportunidad al niño de exteriorizar lo que siente, es saber convivir con el otro. Es decir desde mi punto de vista es esto y desde tu punto de vista es esto.</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0,46%</p> <p>yo trabajo rasgado, boleado, etc....</p> <p>7. Intencionalidad de las tareas o compromisos:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 7,86%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 7,86%</p> <p><i>Karen menciona que los padres lo que piden son tareas, para ello, ella se dedico a crear un libro de actividades para enviar a la casa, sin embargo no es lo que a ella le da fuerza, si no a lo que el niño realiza en el momento y puede ver, escuchar y sentir, para cumplir con los estándares del colegio y el estado que suponen que deben ser los mismos afirma que ella conoce cada uno de las conceptos, temáticas que desde el ministerio se han establecido que se deben dar en todo el preescolar, sin embargo ella es autónoma de tomar las decisiones de cómo hacerlo y que dar, no desligándose de lo establecido.</i></p>
			<p>Decires del docente sobre la evaluación del aprendizaje</p>	<p>Esta subcategoría hace referencia a las ideas, pensamientos, conceptos, teorías y creencias que los docentes manifestaron tener acerca de la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intención de la evaluación
				<p>1. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la evaluación:</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 4,40%</p> <p>Así mismo, fue común escuchar inquietudes como: ¿Qué hacemos si nos piden resultados?, los padres quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el</p>

			<p>(diagnostico, verificación de cumplimiento de contenidos, verificar memorización, valorar el proceso de aprendizaje);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para evaluar - Los roles que asumen los actores educativos en la evaluación - Metodologías de evaluación. - Concepciones sobre la infancia que afectan la evaluación - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la evaluación 	<p>video, tenemos muchos niños a los que atender, entre otras afirmaciones.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 5-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,85%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,85%</p> <p>Esta mañana llegó un papá y me dice como va este animalito y yo le dije que por que le dice así al niño</p> <p>2. Concepciones sobre la infancia que afectan la evaluación: Referencia 1 - Cobertura 2,28%</p> <p>Para la exploración del mundo el niño debe tener los recursos para hacerlo. Es necesario que el muchacho vea en concreto para que aprenda</p> <p>3. Metodologías de la evaluación: (no referencias) 4. Los roles que asumen los actores educativos en la evaluación: (no referencias) 5. Estrategias para evaluar: 6. Intención de la evaluación (diagnostico, verificación de cumplimiento de contenidos, verificar memorización, valorar el proceso de aprendizaje): (no referencias)</p>
Sentires de los docentes sobre su práctica Pedagógica	Esta categoría hace referencia a las expresiones afectivas, emociones y/o sentimientos de los docentes frente a su práctica pedagógica, específicamente a lo que concierne a los	Sentires del docente sobre el momento de Planeación de aula	<p>Esta subcategoría hace referencia a los sentimientos, sensaciones, valoraciones y expresiones afectivas que los docentes manifestaron frente a la planeación de las experiencias de aula. Esto incluye los sentimientos, sensaciones y valoraciones y/o expresiones afectivas frente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodología de planeación, - Los elementos de la estructura curricular que se incluyen en la planeación - La forma en 	<p>1. Metodología de planeación:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 8- 2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,24%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 6,24%</p> <p>“Mi escuela es un lugar maravilloso, allá se planea por proyectos”. Narra la experiencia de lo que vive en su escuela notándose bastante emocionada mientras narra su experiencia.</p> <p>2. Los elementos de la estructura curricular que se incluyen en la planeación: (no referencias)</p> <p>3. La forma en cómo organizan la planeación: (no referencias)</p> <p>4. Los referentes legales,</p>

	momentos de Planeación, Ejecución y Evaluación.		<p>cómo organizan la planeación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos usados para planear, - Los recursos, - Tiempos y espacios - Concepciones sobre la infancia que afectan la planeación - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la planeación 	<p>teóricos y/o pedagógicos usados para planear: (no referencias)</p> <p>5. Los recursos: (no referencias)</p> <p>6. Tiempos y espacios:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 1,55%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,55%</p> <p>Yo no sé si yo entiendo mal la planeación, pero yo no entiendo la planeación como algo rígido</p> <p>7. Concepciones sobre la infancia que afectan la planeación: (no referencias)</p> <p>8. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la planeación:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 4,09%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,08%</p> <p><i>puede evidenciarse el poco tiempo e intención que se le dedica a la planeación de actividades, con comentarios como “ con que tiempo uno va a realizar tanta cosa</i></p> <p>Referencia 2 - Cobertura 2,01%</p> <p>yo tengo una pregunta ¿cómo se garantiza que al pasar al otro grado los niños no dejen de trabajar en dimensiones y empiezan a trabajar por asignaturas?...</p>
		Sentires del docente sobre el momento de Ejecución de sus prácticas	Esta subcategoría hace referencia a los sentimientos, sensaciones, valoraciones y expresiones afectivas que los docentes manifestaron tener frente a la ejecución de las experiencias de aula.	<p>1. Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos que los docentes manifiestan poner en escena en su práctica. Puesta en escena de los principios pedagógicos (Lúdica, integralidad y Participación), puesta en</p>

			<p>educativas</p> <p>Esto incluye los sentimientos, sensaciones y valoraciones y/o expresiones afectivas frente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los referentes legales, teóricos y/o pedagógicos que los docentes manifiestan poner en escena en su práctica. Puesta en escena de los principios pedagógicos (Lúdica, integralidad y Participación), puesta en escena de las actividades rectoras, desarrollo de los lenguajes expresivos, etc. - Los recursos que dice utilizar en su práctica pedagógica, - Tiempos y espacios Manejo del tiempo - Concepciones sobre la infancia que afectan la ejecución - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la ejecución - Tipo de interacciones que manifiestan estar presentes en su práctica 	<p>escena de las actividades rectoras, desarrollo de los lenguajes expresivos, etc: (no referencias)</p> <p>2. Los recursos que dice utilizar en su práctica pedagógica:</p> <p><Elementos internos\Diario sesion 1-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 2,75%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,75%</p> <p>salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video, tenemos muchos niños a los que atender, entre otras afirmaciones.</p> <p><Elementos internos\Diario sesion 2-2013> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 19,14%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 12,43%</p> <p>las docentes asistentes contando sus expectativas, sus conclusiones de la primera sesión, sus impresiones y sus sentires, en los cuales se destacaron “el dolor, el lamento del docente al ejercer su labor por x o y motivo” “ la desarticulación entre familia y escuela” “ la falta de recursos” “las capacitaciones docentes” “ la afectividad del niño y el maestro”, alrededor esta problemática no alejada de la realidad de la educación, los docentes ejemplificaron con hechos reales los acontecimientos anteriormente mencionados, niños llegan a la escuela sin tareas, sin cuadernos, sin bañar,</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 2,73%</p> <p>estas 4 docentes se mostraban preocupadas ante las situaciones y busca de alguna manera comunicar y construir soluciones a esto.</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 3,97%</p> <p>Además, notaron en el publico que participó que centraron sus participaciones en lamentaciones</p>
--	--	--	---	--

				<p>- Intencionalidad de las tareas o compromisos</p> <p>acerca de sus experiencia como docentes sin destacar lo bueno que hacen en el quehacer diario.</p> <p>3. Tiempos y espacios Manejo del tiempo:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,77%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 0,77%</p> <p>los maestros están preocupados por el orden.</p> <p>4. Concepciones sobre la infancia que afectan la ejecución: (No referencias)</p> <p>5. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la ejecución:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 1-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 8,64%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 8,64%</p> <p>pudo notarse inconformidad por parte de algunos asistentes sobre la manera idealizada que se piensa la educación actualmente o en un futuro, siendo esto un choque entre ellos, ya que mientras uno opinaban y están dispuestos a aportar su granito de arena para hacer las transformaciones necesarias en el campo de la práctica, otros se justificaban en la realidad diciendo “suena muy bonito, pero la realidad es otra y eso no se cambia de un día para otro, nosotros dependemos de otras personas, directivos, estado, padres, estudiantes, tememos perder lo poco que tenemos el trabajo, mal o bien lo hacemos y nos pagan por ello”</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 3- 2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 9,37%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 7,57%</p>
--	--	--	--	--

				<p>Por otro lado varios docentes encontraron el espacio diálogos como un medio de expresar inconformidades que afectan su quehacer como docente, las cuales se manifiestan en las aulas mencionando que “no contaban con el acompañamiento de la secretaría de educación, que los padres creen que el preescolar es lo mismo que la primera infancia</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1,80%</p> <p>Nos dejan a un lado como si no existiéramos y nosotros somos la base de todo”.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 6-2014> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 6,56%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,85%</p> <p>no quieren a uno encontrarlo jugando con los niños, los niños aprenden es jugando, el juego y la lúdica les permiten resolver una situación, así sea en su edad pequeña</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 1,10%</p> <p>Una cosa es lo que yo quiera hacer y otra es la que me toca hacer”</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 1,51%</p> <p>Los profesores todavía somos muy frescos con el tema de los cuentos que leemos en el aula</p> <p>Referencia 4 - Cobertura 1,10%</p> <p>El problema está en lo que yo quiero hacer y lo que me toca hacer.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 7-2014> - § 1 referencia codificada [Cobertura 6,34%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 6,34%</p> <p>Existen otro tipo de docentes, que <i>al igual de Karen consideran que uno es el motor y que si uno no es quien enciende esa chispa, otros lo harán a la manera que quieren y nosotros nos veremos involucrados ya que nos tocara ser “sometidos” a lo que ellos dicen, que a veces resulta más fácil para uno, porque</i></p>
--	--	--	--	--

					<p><i>no nos toca crear, ni pensar en lo que se va a hacer, porque ya esta, que es responsabilidad y decisión de uno si queremos cambiar la realidad educativa y darle el lugar que se merece</i></p> <p>6. Tipo de interacciones que manifiestan estar presentes en su práctica:</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 2-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 11,44%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 11,44%</p> <p>Es notable que las docentes manejan un discurso enfocado hacia las quejas y lamentaciones de su labor, mostrándose insatisfechas con su labor, con la remuneración económica que reciben y con la subvaloración de la profesión docente. Las expresiones de las docentes también denotan un marcado interés por participar espacios que le ayuden a ascender en su carrera docente, lo que puede develar un desinterés en actividades que las inviten a la reflexión para la transformación de su práctica, estas docentes parecen estar cansadas de su labor.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 4- 2014> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 2,67%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 2,03%</p> <p>la sensibilidad nos caracteriza a nosotros como docentes” “a pesar de ser diferentes estamos aquí y es lo que nos hace humanos</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 0,64%</p> <p>ante que ser docente, somos personas”.</p> <p><Elementos internos\\Diario sesion 5-2014> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 5,84%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 1,85%</p> <p>soy madre, maestra, abuela, emprendedora, dedicada a lo que hago</p> <p>Referencia 2 - Cobertura 2,19%</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>Soy amoroso, apasionado, curioso, soy lo que siento, soy rico en conocimiento</p> <p>Referencia 3 - Cobertura 1,80%</p> <p>soy un ser humano en crecimiento, trato de dar lo que más puedo.</p> <p>7. Intencionalidad de las tareas o compromisos: (No referencias)</p>
			<p>Sentires del docente sobre la evaluación del aprendizaje</p>	<p>Esta subcategoría hace referencia a los sentimientos, sensaciones, valoraciones y expresiones afectivas que los docentes manifestaron tener frente a la evaluación de los aprendizajes. Esto incluye los sentimientos, sensaciones y valoraciones y/o expresiones afectivas frente a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intención de la evaluación (diagnostico, verificación de cumplimiento de contenidos, verificar memorización, valorar el proceso de aprendizaje); - Estrategias para evaluar - Los roles que asumen los actores educativos en la evaluación - Metodologías de evaluación. - Concepciones sobre la infancia que afectan la evaluación - Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que <p>1. Intención de la evaluación (diagnostico, verificación de cumplimiento de contenidos, verificar memorización, valorar el proceso de aprendizaje): (No referencias)</p> <p>2. Estrategias para evaluar: (No referencias)</p> <p>3. Los roles que asumen los actores educativos en la evaluación: (No referencias)</p> <p>4. Metodologías de evaluación: (No referencias)</p> <p>5. Concepciones sobre la infancia que afectan la evaluación: (No referencias)</p> <p>6. Concepciones sobre la gestión de los diferentes agentes que afectan la evaluación:</p> <p><Elementos internos\Diario sesion 1-2013> - § 1 referencia codificada [Cobertura 4,40%]</p> <p>Referencia 1 - Cobertura 4,40%</p> <p>Así mismo, fue común escuchar inquietudes como: ¿Qué hacemos si nos piden resultados?, los padres quieren que los niños salgan del preescolar leyendo y escribiendo, no tenemos los espacios para hacer que la educación sea así como lo propone el video, tenemos muchos niños a los que atender, entre otras afirmaciones.</p>

				afectan la evaluación	
--	--	--	--	--------------------------	--

Anexo 14: Formato de preguntas orientadoras

Preguntas Analíticas		
Objetivo	Preguntas	Interpretación Crítica
Caracterizar los docentes del grado transición y primero participantes en la experiencia de Diálogos Pedagógicos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo eran los docentes participantes en la experiencia “Diálogos Pedagógicos”? (características comunes) 2. ¿Qué los motivó a ser docentes? 3. ¿Qué los motivó a participar en Diálogos Pedagógicos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué aspectos sociales, políticos los lleva a ser docentes?
Reconstruir la experiencia de «Diálogos Pedagógicos» teniendo en cuenta lo sucedido en cada una de las sesiones de dicha experiencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿cómo se desarrollaron las sesiones de Diálogos pedagógicos? (qué, cómo, cuándo y dónde) 2. ¿Cuál fue el rol de los docentes en la experiencia? 3. ¿cuál fue el rol de la secretaria de educación durante la experiencia? 4. ¿cómo fue la participación de los docentes? 5. ¿cuáles fueron los ejes temáticos de la experiencia? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretación de la ausencias (cuando asistían solo por la capacitación cuando había un tema puntual)
Interpretar las voces y sentires sobre la práctica pedagógica evidenciadas en el discurso de los docentes del grado transición y primero, participantes en la experiencia de diálogos pedagógicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles fueron los decires de los docentes sobre su práctica pedagógica? (Planeación, ejecución y evaluación) -cuáles fueron los decires más reiterativos y cuáles los menos reiterativos 2. ¿Cuáles fueron los sentires de los docentes sobre su práctica pedagógica? (Planeación, ejecución y evaluación) - cuáles fueron los sentires más reiterativos y cuáles los menos reiterativos 	¿Por qué de esos sentires? ¿Por qué de esos decires?
Comunicar los aprendizajes sobre la práctica pedagógica generados desde	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué otros aprendizajes relataron las personas a las que se les comunicó las experiencia? 2. ¿el relato construido fue validado por las personas a las 	

la experiencia de los diálogos pedagógicos	que se les socializó?	
---	-----------------------	--

Anexo 15. Formato de Historia de Vida Temática

HISTORIA DE VIDA TEMATICA MI DIARIO REFLEXIVO

Diálogos pedagógicos: Espacio pedagógico para la reflexión sobre el quehacer docente

IDENTIFICACION:

NOMBRE:

FECHA:

PARA LA REFLEXION SOBRE EL SER MAESTRO (A)”

- 1. Hoy soy docente, en mi escuela contribuyo a formar a los niños y niñas que llegan a mí. ¿Cómo ocurrió esto?, ¿Cómo llegue a hacer maestra (o)?**

- 2. ¿Cómo me siento frente a mi rol como docente?, ¿Qué satisfacciones y frustraciones me gustaría compartir sobre lo que siento en mi rol como docente?**

- 3. Día a día, mi practica pedagógica la desarrollo acompañando a niños y niñas. He acompañado desde mi práctica docente a niños y niñas. En este momento, me quiero detener a pensar sobre mi concepción sobre la infancia. ¿Cuál es?**
